

SOMMAIRE

N° 101 — Janvier 2004

Emmanuel DROIT : L'éducation en RDA, ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990)	3
Pierre BENOIST : Michel Debré et la formation professionnelle, 1959-1971	35
HUO Yiping : Le lycée en Chine, 1922-2002	67

Actualité scientifique

L'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE) ; le site en ligne du SHE	87
---	----

Notes critiques

J.-P. BARDET, J.-N. LUC, I. ROBIN-ROMERO, C. ROLLET (Dir.) : *Lorsque l'enfant grandit* (Y. Michel) ; O. KEEL : *L'avènement de la médecine clinique moderne en Europe* (M. Terrall) ; *L'enfant chéri au siècle des Lumières* (P. Marchand) ; D. NOURRISSON (Dir.) : *Éducation à la santé, XIX^e-XX^e siècles* ; *Id. : Éducation et santé sous la IV^e République* (A.-M. Châtelet) ; S. A. CURTIS : *L'enseignement au temps des congrégations* (M. Thivend) ; G. CHOLVY : *Frédéric Ozanam* (F. Mayeur) ; M.-J. SALENA, G. KAHN (Dir.) : *L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIX^e siècle* (J.-C. Chevalier) ; P. CABANEL : *Le*

<i>Dieu de la République</i> (A. Bruter); G. BAUDELLE, M.-V. OZOUF-MARIGNIER, M.-C. ROBIC: <i>Géographes en pratiques, 1870-1945</i> (J.-P. Chevalier); B. D. BERGER: <i>Madeleine Danielou</i> (F. Mayeur); N. BEATTIE: <i>The Freinet Movements of France, Italy and Germany</i> (A. Capitanescu); M. E. CHESSEL, F. PAVIS (Dir.): <i>Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion</i> (G. Rouet)	91
--	----

Comptes rendus

F. SANI: <i>Educazione e retorica nell'età delle « Querelles »</i> (A. Bruter); H. J. LÜSEBRINK, Y.-G. MIX, J.-Y. MOLLIER, P. SOREL (Dir.): <i>Les lectures du peuple en Europe et dans les Amériques</i> (A.-M. Chartier); M. MONTAGUTELLI: <i>L'éducation des filles aux États-Unis</i> (R. Rogers); F. WARIDEL: <i>Pestalozzi et sa conception de l'arithmétique</i> (R. d'Enfert); M. LAUNAY: <i>Les séminaires français aux XIX^e et XX^e siècles</i> (J.-M. Mayeur); P. GIOLITTO: <i>Histoire de l'école</i> (P. Meyer); E. PernoUD: <i>L'invention du dessin d'enfant en France</i> (R. d'Enfert); V. SIERRA-BLAS: <i>Aprender a escribir cartas</i> (A.-M. Chartier); G. CHOLVY (Dir.): <i>Le scoutisme. Un mouvement d'éducation au XX^e siècle</i> (F. Mayeur); Y. GAULUPEAU, A. PROST: <i>Dessins d'exode</i> (S. Chassagne); M.-C. BAQUÈS, A. BRUTER, N. TUTIAUX-GUILLON (Dir.): <i>Pistes didactiques et chemins d'historiens</i> (E. Héry)	129
--	-----

Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	143
--	-----

Illustration de la couverture :
Pionniers est-allemands. w.w.w.ddd –
zeitzeugen.de

L'ÉDUCATION EN RDA
ou la quête de l'homme socialiste nouveau
(1949-1990)

par Emmanuel DROIT

La réunification du 3 octobre 1990 a marqué la fin de l'existence officielle de la République Démocratique d'Allemagne (RDA). Cet État est devenu un objet historique clos, exactement circonscrit dans le temps (1949-1990), ce qui constitue un cas de figure extrêmement rare en histoire contemporaine. Il apparaît encore aujourd'hui à beaucoup, en Allemagne et en Europe de l'Ouest en général comme quelque chose d'« exotique ». Il reste en effet une *terra incognita* sur laquelle on projette un certain nombre de stéréotypes qui, sans être totalement inexacts, ne reflètent qu'une part de vérité de la réalité passée: un État de non-droit (1), un régime totalitaire où les gens étaient quotidiennement surveillés (2), un pays gris et triste, sans confort matériel. Mais on ne peut pas réduire l'histoire de la RDA à quarante années d'oppression et d'échecs économiques.

Le travail de l'historien est de partir sur les traces de ce « pays perdu » (3) dont l'étude n'est pas exclusivement réservée à des chercheurs allemands (4). À la différence de ce qui s'est passé pour le nazisme, les historiens français se sont intéressés très vite à la RDA.

(1) K. Schroeder: *Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR*, Munich, 1998.

(2) C. Vollnhals: « Das Ministerium für Staatssicherheit. Ein Instrument totalitärer Herrschaft », in H. Kaelble, J. Kocka, H. Zwahr (dir.): *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1994, pp. 498-518.

J. Gieseke: *Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990*, Munich, 2001.

(3) W. Engler: *Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land*, Aufbau Taschenbuch Verlag (AtV), Berlin, 1999.

(4) S. Kott: *Le communisme au quotidien. Les entreprises d'État dans la société est-allemande*, Paris, Belin, 2001. Voir aussi « À la recherche d'une culture socialiste. Le cas des entreprises en RDA (1949-1989) », *Vingtième siècle*, n° 63, juillet-septembre 1999, pp. 87-106.

Ils n'ont pas les mêmes interrogations existentielles que leurs homologues d'outre-Rhin car ils sont dégagés des contraintes politiques extrêmement fortes qui pèsent sur ces derniers. Ce « regard extérieur », mû par une pure curiosité intellectuelle et qui s'accompagne d'une exigence d'intelligibilité, peut constituer une source d'enrichissements pour la recherche allemande. En outre, en y regardant de plus près, la RDA n'est pas un objet de recherche aussi « étrange » et « exotique » pour un Français. L'universitaire allemand Hartmut Kaelble a consacré un article à la possibilité d'une comparaison internationale de la société est-allemande (1). Il a montré que la France est souvent plus proche de la RDA que de la RFA et mis en lumière des points de convergence comme le centralisme étatique, l'existence d'un État social, le faible poids de la religion au sein des deux sociétés, le prestige d'organismes de recherche concentrés dans la capitale (le CNRS à Paris, l'Académie des sciences à Berlin-Est). Malgré le dynamisme de la recherche française qui ne se contente pas de traduire une historiographie allemande foisonnante (2), force est de constater que la réception de l'histoire de la RDA, et plus encore celle de son système éducatif, dans sa complexité et sa nouveauté, ne sont guère connues en France (3).

L'objectif de cet article est de présenter l'idéologie et les pratiques éducatives ainsi que leur réception par la jeunesse (4) est-allemande, à travers l'exemple de Berlin-Est. À partir du cadre privilégié de l'école, creuset de l'homme socialiste nouveau, on cherchera à mesurer l'écart entre le projet prométhéen de cet État éducateur et la réalité du communisme au quotidien. On considérera la RDA, non

(1) H. Kaelble: « Die Gesellschaft der DDR im internationalen Vergleich », in H. Kaelble, J. Kocka, H. Zwihr: *op. cit.*, pp. 559-580.

H. Kaelble: « Allemagne-France: convergences et divergences », *Le Débat*, n° 71, septembre-octobre 1992, pp. 58-66.

(2) Depuis 1990, le nombre de recherches entreprises par des historiens allemands et étrangers n'a cessé d'augmenter et ce de façon quasi exponentielle. On compte aujourd'hui plus de 2000 travaux engagés. Pour un point complet sur l'état des recherches sur la RDA, voir R. Eppelmann, B. Faulenbach, U. Mählert: *Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung*, Paderborn, Ed. F. Schöningh, 2003.

(3) Les étanchéités restent importantes malgré par exemple un numéro spécial des *Annales* en janvier-mars 1998: *Histoire sociale de la RDA*. Voir aussi le récent numéro spécial de la RHMC dirigé par S. Kott, *Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste*, avril-juin 2002.

(4) La définition du concept de jeunesse pose problème. Cet âge de la vie n'a pas de claire délimitation ni dans la quantification démographique, ni dans la définition juridique. La tranche d'âge des 6-18 ans a été prise en compte pour cette recherche car elle correspond à une scolarité complète jusqu'au baccalauréat (*Abitur*)

pas seulement comme un phénomène politique – c'est-à-dire un régime de dictature aux prétentions totalitaires – mais aussi comme un ensemble de pratiques sociales et d'expériences vécues (1) qui permet de mieux comprendre la mentalité et le comportement des enfants et des adolescents. À cet objet d'étude est liée une problématique qui renvoie à la réflexion plus générale sur la domination comme pratique sociale en RDA (2) : comment cette « dictature moderne » (3) a-t-elle pu exercer pendant quarante ans au quotidien son influence et son autorité sur la jeunesse afin de perpétuer sa domination ? Par quels canaux et avec quel personnel ? Avec quelle efficacité dans la durée et selon les générations ?

Cet article entend faire d'abord le bilan historiographique de l'éducation en RDA et présenter le corpus de sources qui sous-tend cet objet de recherche. Puis, après avoir cerné l'utopie éducative est-allemande, on montrera l'encadrement de la jeunesse et ses limites, le tout à partir d'une approche anthropologique de l'histoire de l'éducation.

I. L'HISTORIOGRAPHIE ET LES SOURCES DE L'ÉDUCATION EN RDA

1. Une historiographie en plein renouveau

Le début des recherches sur le système éducatif est-allemand remonte, en RDA comme en RFA, aux années 1950. Cependant, elles s'effectuent selon des approches scientifiques et des possibilités d'accès aux sources nécessairement différentes (4). En RDA, la

(1) Cette approche s'inspire des travaux d'histoire quotidienne (*Alltagsgeschichte*) initiés par l'historien allemand Alf Lüdtke (*Histoire du quotidien*, Paris, MSH, 1994) et s'inscrit dans le prolongement des recherches entreprises sur la RDA au sein du Centre de recherches d'histoire du temps présent de Potsdam.

(2) T. Lindenberger: *Herrschaft und Eigen Sinn in der Diktatur*, Böhlau, Cologne, 1999.

(3) Le concept de « dictature moderne », proposé par J. Kocka pour caractériser la RDA est une alternative à celui de totalitarisme. Il a l'avantage de souligner les limites de la dictature dans les pratiques sociales et de considérer la RDA comme une forme d'aboutissement du processus de modernisation entamée en Allemagne au XIX^e siècle.

K. Jarausch propose quant à lui de parler de « dictature paternaliste », ce qui permet de souligner à la fois la politique sociale socialiste et la politique de répression. On peut aussi définir la RDA comme une forme radicalisée d'État providence autoritaire. Cf. K. Jarausch: « Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR », *Politik und Zeitgeschichte*, n° 20, 1998, pp. 33-46.

(4) Certains spécialistes ouest-allemands de l'éducation réussissaient quand même à se procurer des sources, essentiellement des textes normatifs comme les lois scolaires.

recherche historique travaillait sous la contrainte des exigences du régime et n'avait pour but que de légitimer les décisions de politique éducative du Parti socialiste unifié (SED) (1). Les principales études ont été conduites à partir des années 1960 dans le cadre d'une entreprise collective d'une dizaine de volumes, la *Monumenta Paedagogica*, dirigée par G. Uhlig et K.-H. Günther. D'autres publications (2) soulignaient avec insistance la qualité de l'école et des organisations de jeunesse est-allemandes (3). Ces travaux sont aujourd'hui méprisés par les chercheurs qui ne leur accordent aucune valeur scientifique. Il s'agit certes d'une littérature de légitimation, mais qui mérite toute notre attention, car elle témoigne des mécanismes de constitution et de propagation du mythe du système éducatif est-allemand.

En Allemagne de l'Ouest, les chercheurs ont dès le début dénoncé les pratiques éducatives totalitaires de cet « État éducateur ». Ils présentaient l'école est-allemande comme une école soviétisée, coupée de ses racines allemandes et qui oppressait les enfants (4). Les travaux ouest-allemands ont été initiés par d'anciens pédagogues est-allemands passés à l'Ouest au début des années 1950. Il s'agissait à la fois de témoins et le plus souvent d'acteurs des évolutions de la politique scolaire depuis 1945 dans la zone d'occupation soviétique. Ainsi, le pédagogue Max Gustav Lange publia en 1954 un ouvrage au titre évocateur *Éducation totalitaire. Le système éducatif de la zone soviétique de l'Allemagne* (5). Jusqu'à la fin des années 1980, on ne cessa de dénoncer, dans une perspective comparatiste, le caractère totalitaire du système éducatif est-allemand (6).

(1) *Sozialistische Einheitspartei* (SED): Parti socialiste unifié, fondé en avril 1946, né de la fusion du parti communiste allemand et du parti social-démocrate en zone d'occupation soviétique.

(2) *Die Schule in der DDR*, ouvrage collectif, Berlin-Est, 1959.

K.-H. Günther, G. Uhlig: *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1946-1949*, Berlin-Est, 1968.

(3) *Geschichte der Pionierorganisation « Ernst Thälmann »*, ouvrage collectif, Berlin-Est, 1979.

(4) L. Froese: *Sowjetisierung der deutschen Schule*, Freiburg, 1962.

(5) M.G.Lange: *Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands*, Francfort/M, 1954.

(6) T. Wilhelm: *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart, 1959.

S. Baske, M. Engelbert: *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der SBZ*, 2 vol., Berlin-Ouest, 1966.

S. Baske: *Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokumente*, Wiesbaden, 1979.

O. Anweiler: *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen, 1988.

La chute du Mur a permis d'accéder aux archives du défunt régime et d'être en contact avec des acteurs d'une époque désormais révolue (professeurs, élèves, fonctionnaires, pédagogues...). Depuis 1990, on publie des éditions commentées de sources inédites (1). Les recherches sur l'école en RDA continuent à s'intéresser à la mise en place et au développement des structures du système scolaire, ainsi qu'aux évolutions des théories pédagogiques (2). Un certain nombre de travaux ont été également consacrés à l'histoire structurelle des organisations de jeunesse (3). Le caractère totalitaire du système éducatif est aujourd'hui relativisé par la plupart des spécialistes, comme en témoigne le tome VI de *l'Histoire de l'éducation en Allemagne* consacrée à la RDA. Des contributions mettent en lumière les limites de la domination dictatoriale, les résistances latentes au sein du corps enseignant, le développement de cultures jeunes alternatives (4). Depuis quelques années, on observe l'émergence de nouvelles tendances au sein de la recherche sur l'éducation est-allemande qui s'attache désormais moins aux structures qu'aux acteurs. Les chercheurs développent de plus en plus des problématiques anthropologiques. Par exemple, le corps enseignant est devenu un objet d'études très prisé. En 1992, s'appuyant sur des archives inédites, Brigitte Hohfeld s'est penchée sur les « nouveaux instituteurs » et leur rôle dans les transformations de la société et de l'État en RDA jusqu'en 1953 (5). Ulrike Mietzner s'est aussi intéressée aux enseignants à partir d'une perspective microhistorique, complétant ainsi l'approche de B. Hohfeld : elle a étudié le travail au quotidien dans les années 1950 des enseignants d'un lycée dans une petite ville du Mecklembourg

(1) H.-J. Fuchs, E. Petermann : *Bildungspolitik in der DDR 1966-1990. Dokumente*, Berlin, 1991.

G. Geissler, U. Wiegmann : *Schule und Erziehung in der DDR*, Berlin, 1995.

G. Geissler, T. Schoke, F. Blask : *Schule : Streng vertraulich!*, Berlin, 1996.

(2) D. Benner, H. Sladek : *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR*, Weinheim, 1998.

(3) H. Gotschlich, M. Herms, L. Lange, G. Noack : « *Das neue Leben muss anders werden...* » *Studien zur Gründung der FDJ*, Berlin, 1996.

L. Ansorg : *Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der 50er Jahre*, Berlin, 1997.

(4) C. Fuehr, C.-L. Furck (dir.) : *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Tome VI, 2 vol., Munich, 1997.

(5) B. Hohfeld : *Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Staat und Gesellschaft*, Weinheim, 1992.

P. Grüner : *Die Neulehrer- Ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen*, Weinheim, 2000.

(Rendlow) (1). Ces travaux prennent le contre-pied de l'image officielle des « nouveaux instituteurs » véhiculée par le régime qui les présentait comme les « hussards du socialisme ». En revanche, les enfants et les adolescents ont rarement été l'objet central d'une étude portant sur l'éducation en RDA (2). En 1998, la sociologue Sonja Häder a publié les résultats d'une recherche sur les transformations du quotidien scolaire des enfants dans les années 1950 d'après l'exemple d'une école de Berlin-Est (3). À l'aide de l'histoire orale et de la photographie, elle a cherché à savoir quelles expériences ont pu connaître les enfants qui ont grandi sous la dictature communiste en tentant de défendre la thèse de la « *normalité du quotidien* », déjà formulée pour le national-socialisme (4).

En règle générale, les formes et les mécanismes de séduction visant à susciter un sentiment de loyauté envers le régime et leurs effets au quotidien sont un champ de recherche à approfondir. On ne s'interroge guère sur les effets concrets de cette entreprise éducative sur les enfants. Aujourd'hui encore, on sait peu de choses sur le processus de socialisation des enfants dans le cadre d'une dictature, sur leur univers de vie, les raisons qui expliquent leurs activités sociales à l'école, dans le cadre des organisations de jeunesse. C'est pourquoi une approche anthropologique, prenant en compte notamment la réception de l'idéologie de l'homme socialiste nouveau et ses effets sur le quotidien des enfants, mérite d'être entreprise à partir de sources nouvelles et diverses.

(1) U. Mietzner: *Enteignung der Subjekte? Über den Versuch der Integration von Schule, Lehrerinnen und Lehrern in das Gesellschaftssystem der SBZ/DDR von 1945 bis zum Mauerbau Berlin*, Opladen, 1993.

(2) Voir le volume de contributions réunies par d'anciens pédagogues de l'Académie des Sciences Pédagogiques de RDA, D. Kirchhöfer, G. Neuner, I. Steiner, C. Uhlig (dir.): *Kindheit in der DDR*, Berlin, 2003.

(3) S. Häder: *Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958)*, Cologne, 1998.

D. Wierling: *Geboren im Jahr Eins. Der Jahrgang 1949 in der DDR. Versuch einer Kollektivbiographie*, Berlin, 2002.

M.D. Ohse: *Jugend nach dem Mauerbau. Anpassung, Protest und Eigen Sinn (DDR 1961-1974)*, Berlin, 2003.

(4) B. Hauptert, F. Schäfer: *Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Biographische Rekonstruktion als Alltagsgeschichte des Faschismus*, Francfort/M, 1991.

W. Benz, U. Benz U. (dir.): *Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus*, Francfort/M, 1992.

2. Des sources abondantes et variées

La césure de 1989-1990 a fondamentalement modifié les recherches sur la RDA. Auparavant documents, lieux et acteurs n'étaient en principe pas accessibles, ou très partiellement. Aujourd'hui, l'historien est au sens propre du terme submergé par les sources aussi bien écrites qu'orales. Comme l'écrit Étienne François, l'Allemagne a vécu une véritable « révolution archivistique » (1). Celle-ci se caractérise non seulement par la mise à la disposition des chercheurs (et des citoyens) de masses documentaires considérables, mais aussi par l'instauration de conditions d'accès à ces archives très libérales. Pourtant, le système éducatif est un champ où cette « révolution archivistique » connaît des limites. On peut distinguer ici les archives officielles qui donnent une vision par le haut de l'éducation en RDA et les documents (re) trouvés dans les écoles et les musées (Musée de l'enfance et de la jeunesse de Berlin, musées d'histoire locale) que l'on peut qualifier d'« archives de terrain ».

Les premières sont consultables dans les centres d'archives fédérales (2) et régionales, dans des structures spécialisées comme la *Bibliothèque pour la recherche en science de l'éducation* de Berlin (3). L'historien est confronté à des directives officielles, des programmes idéologiques, de notes de service, des statistiques, des rapports (ceux d'inspecteurs en visite dans les écoles par exemple), des enquêtes d'opinion. Il faut être conscient de la stratégie de l'archive officielle et se méfier des vertiges du néo-positivisme : l'historien est en bout de chaîne et n'a accès qu'au produit de cette stratégie. Ces sources parlent du réel, mais ne sont qu'un effet de réel. Lorsque les fonctionnaires du SED soulignent dans leurs synthèses un « système d'encadrement performant » ou des « enfants adhérant complètement à l'idéologie communiste », il faut y voir plus souvent l'expression du souhait des dirigeants que le reflet de l'expérience et du sentiment de la population. On ne peut donc pas reconstruire l'histoire de la RDA, et plus encore l'histoire de la société est-allemande, uniquement à partir d'archives officielles. C'est pourquoi cette recherche s'appuie sur des archives de terrain.

(1) E. François : « Révolution archivistique et réécriture de l'histoire : l'Allemagne de l'Est », in H. Rousso (dir.) : *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparées*, Paris, Ed. Complexe, 1999, p. 331.

(2) Le Centre d'archives fédéral à Berlin regroupe pour la RDA les archives officielles des ministères, du SED et de ses organisations de masse.

(3) Cette structure créée en 1997 a récupéré les archives de l'Académie des sciences pédagogiques de RDA.

Dans le cadre de ce projet, des musées et plus d'une centaine d'écoles de Berlin-Est ont été visités dans le but de dresser l'inventaire du matériel éducatif conservé après 1989. Les résultats de ces recherches sont souvent décevants. En général, force est de constater que les archives des écoles de l'époque de la RDA ont été très mal conservées (1). Ce travail sur le terrain a tout de même permis de retrouver des témoignages d'enfants sous la forme de cahiers, de récits, de chroniques, de livres de bord de Pionniers. Deux types de sources méritent une présentation plus approfondie : les chroniques scolaires et les livres de protocoles des enseignants.

Les chroniques scolaires enregistrent depuis des décennies le quotidien des établissements et cette tradition se perpétue encore en RDA. Celles des années 1950-1960 sont entièrement tenues par le directeur de l'établissement. Mais à partir des années 1970, elles disparaissent le plus souvent au profit de journaux de bord tenus dans chaque classe par un groupe d'élèves (sous la direction de l'enseignant), sur le modèle de ceux tenus dans les entreprises (2). En raison de son essence double, narrative et iconographique, elles livrent à l'historien des informations précieuses sur le quotidien scolaire d'un enfant d'Allemagne de l'Est. Elles sont constituées de textes courts qui rendent également compte d'épisodes de la vie extra-scolaire. Elles sont illustrées de photos, de dessins, de coupures de journaux qui méritent une attention équivalente à celle accordée aux textes. Elles se caractérisent souvent par une certaine discontinuité chronologique. Elles sont plus ou moins bien tenues selon les écoles. En tout cas, même si elles donnent parfois l'impression d'être des albums de propagande (surtout dans les années 1970), elles constituent des témoignages émouvants ou drôles sur la réalité quotidienne de l'éducation en RDA.

Les livres de protocoles sont les comptes rendus des réunions d'enseignants d'un établissement scolaire, qui ont lieu une à deux fois par mois. Il ne s'agit presque jamais du même auteur, mais chaque

(1) Il n'existe généralement pas dans les écoles une conscience très développée de l'archivage des documents et du matériel scolaire. En outre, les bouleversements structurels des années 1989-1990 se sont accompagnés d'une destruction de ces matériaux. Destruction souvent délibérée de la part des directeurs d'établissements scolaires par la volonté de protéger leurs collègues est-allemands encore en poste, de faire table rase du passé pour éviter les critiques et par peur de voir le passé remonter à la surface et s'étaler dans les journaux à scandales.

(2) S. Kott: « À la recherche d'une culture socialiste. Le cas des entreprises en RDA (1949-1989) », *Vingtième Siècle*, n° 63, juillet-septembre 1999, p. 87.

compte rendu comporte trois parties structurées selon un canevas identique. Pour chaque réunion, on trouve le bilan des activités scolaires et extra-scolaires au cours de la période écoulée, le résumé d'une conférence ou d'un exposé fait par un intervenant extérieur (souvent en rapport avec les événements de politique nationale ou mondiale) devant le corps enseignant. Le protocole s'achève par le traitement de problèmes divers du quotidien de l'école (discipline, cantine, problèmes matériels). Cette documentation est intéressante pour étudier le quotidien scolaire, l'impact des réformes de structures, le rôle des organisations de masse à l'école, le comportement général des enfants vu par les enseignants.

En outre, lors de rencontres avec des témoins, des cahiers de chants accompagnés de disques, des journaux et des magazines pour la jeunesse (*ABC-Zeitung*, *Junge Welt*, *Frösi*, *Atze* et *Trommel*) (1), des cartes de membres de Pionniers ou de la FDJ ont pu être collectés ainsi que des témoignages écrits d'enfants (lettres, travaux personnels sur des personnalités communistes, etc.). Des petites rédactions d'élèves dans lesquelles ils racontent leurs impressions au lendemain de la chute du Mur ont été également découvertes. Ces sources écrites montrent que les enfants ne sont pas toujours ces « grands muets de l'Histoire » que l'on a souvent dépeints. Même si la jeunesse s'exprime peu par le biais de l'écrit et que les sources disponibles sont souvent indirectes, ces recherches ont permis de relever un discours de cette jeunesse sur elle-même, différent de celui exprimé dans des romans (2), mémoires et autres souvenirs (3).

Cette recherche s'appuie aussi sur l'emploi de l'histoire orale. Car même en disposant d'une bonne qualité de sources écrites, l'historien ne peut pas toujours saisir les contours de tel ou tel groupe, ses pensées, ses expériences, ses actions. L'avantage d'être un historien de la RDA est de pouvoir profiter de la « présence vivante du passé », c'est-à-dire de témoins, d'anciens acteurs du système éducatif (élèves, enseignants, fonctionnaires des organisations de jeunesse) qui ont vécu à différentes périodes dans ce pays, sont allés à l'école et ont été élevés pour devenir des hommes socialistes nouveaux. La

(1) S. Barck, M. Langermann, S. Lokatis (dir.): *Zwischen « Mosaik » und « Einheit »*. *Zeitschriften in der DDR*, Berlin, 1999.

(2) U. Johnson: *Ingrid Babendererde Reifeprüfung 1953*, Francfort/M, 1985.

U. Plenzdorf: *Die neuen Leiden des jungen W.*, Francfort/M, Suhrkamp, 1973.

(3) G. De Bruyn: *Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht*, Francfort/M, Fischer 1996.

C. Dieckmann: *Die Liebe in den Zeiten des Landfilms*, AtV, Berlin, 2002.

J. Hensel: *Zonenkinder*, Hambourg, Rowohlt, 2002.

mémoire du témoin ne donne pas à l'historien la réalité, mais la reconstruction d'une certaine réalité. Celle-ci est souvent travaillée par la nostalgie qualifiée en Allemagne d'*Ostalgie* (1), et qui est l'expression d'une mémoire mélancolique liée à un travail de deuil non achevé (2).

Le corpus de sources disponibles est très varié, très riche, mêlant sources officielles et privées, documents théoriques et données empiriques. On a beaucoup de rapports sur les élèves, mais on a relativement peu de traces écrites directes laissées par eux. D'où l'intérêt de faire de l'histoire orale. Cet ensemble documentaire doit permettre d'étudier les pratiques éducatives au service de l'ambition prométhéenne de la RDA (créer l'homme socialiste nouveau) et les limites de leur réception auprès de la jeunesse.

II. L'UTOPIE ÉDUCATIVE EST-ALLEMANDE

Dans la patrie du socialisme allemand, le projet éducatif, auquel les dirigeants accordent une importance particulière (car la formation de générations de socialistes doit assurer la stabilité du régime), se nourrit d'une triple tradition. Il n'est pas exclusivement le produit d'une importation du modèle soviétique.

En effet, même si la référence est occultée (au moins jusqu'à la fin des années 1970), la politique éducative de la RDA se situe dans le droit fil de l'héritage prussien qui, depuis le XVIII^e siècle, fait de l'éducation un instrument d'affirmation de la nation et de l'État. L'éducation patriotique est-allemande mise en œuvre dans un contexte de guerre froide, notamment par le biais du sport, rappelle l'action au XIX^e siècle de Friedrich Ludwig Jahn. Passé à la postérité sous le sobriquet de *Tunrvater* (Père-Gymnastique), il a fondé des sociétés d'éducation physique destinées à former le caractère autant que la résistance corporelle de la jeunesse. Dans ses réunions sportives, il lisait aux jeunes patriotes le *Chant des Nibelungen*. Sous le II^e Reich, l'État avait favorisé l'organisation de jeunes sur un modèle paramilitaire au sein de la Confédération de la jeunesse.

(1) S. Kott: « Nostalgie pour un mur défunt », *L'Histoire*, n° 286, avril 2004, pp. 50-51.

(2) Voir l'analyse du deuil chez S. Freud: *Trauer und Melancholie*, œuvres complètes, tome X, Berlin, 1982.

La RDA s'inscrit par ailleurs naturellement dans la tradition éducative propre du mouvement ouvrier allemand du XIX^e siècle. Si Marx et Engels n'ont jamais vraiment défini précisément une théorie éducative à mettre en pratique une fois la dictature du prolétariat instaurée, certains passages de leurs œuvres traitent des problèmes d'instruction et d'éducation. Dans le *Manifeste du Parti communiste* (1848), ils parlent d'une « Éducation publique et gratuite de tous les enfants » et d'une « Combinaison de l'éducation avec la production matérielle » (1). Quelques années plus tard, Marx définit le concept d'éducation polytechnique comme le fondement d'une éducation totale : « Derrière le mot éducation, nous comprenons trois choses : premièrement, l'éducation intellectuelle. Deuxièmement, l'éducation physique, comme elle est donnée dans les écoles gymnasiales sous la forme d'exercices militaires. Troisièmement : une formation polytechnique, qui transmet tous les principes généraux de tous les processus de production et qui dans le même temps introduit l'enfant et la jeune personne dans l'usage pratique des instruments élémentaires de toutes les branches productives » (2). Les propositions éducatives de Marx et Engels ne sont pas approfondies par le mouvement ouvrier allemand dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Le discours de Wilhelm Liebknecht prononcé à Dresde en 1872 a longtemps fait autorité pour la politique éducative. Il se résume par la célèbre formule : « Le savoir est le pouvoir – Le pouvoir est le savoir ». Au début du XX^e siècle, l'ancienne institutrice Clara Zetkin développe quelques idées mais cela reste très vague. Il faut attendre l'époque de la République de Weimar pour voir les communistes définir un programme éducatif précis, inspiré déjà des pratiques de l'URSS. Après 1945, l'influence soviétique est omniprésente.

En effet, la politique éducative mise en œuvre par la RDA se réclame en partie du modèle soviétique. L'évolution de la philosophie de l'éducation communiste en Allemagne après 1945 ne peut se comprendre sans faire référence aux développements de la pédagogie soviétique de Lénine à Staline (3). En Russie, aux lendemains de la Révolution d'octobre 1917, Lénine détermine l'esprit de la nouvelle politique scolaire. Il considère l'école comme l'instrument de la

(1) K. Marx, F. Engels : *Manifeste du Parti communiste*, Paris, 1981, p. 53.

(2) Cité dans A. Fischer : *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*, Darmstadt, 1992, p. 8.

(3) O. Anweiler : *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin-Ouest, 1964.
G. Helmert : *Schule unter Stalin 1928 bis 1940*, Berlin, 1994.

transformation communiste de la société. Il entend construire « *un ethos communiste* » (1) qui doit s'incarner dans l'*homo sovieticus* issu du prolétariat. Ce dernier constitue la première étape de la société nouvelle, que la théorie a élaborée mais qui reste encore à construire. Cette pensée politique s'appuie sur les idées du pédagogue Anton Makarenko (1888-1939) (2).

Ce dernier a développé une pédagogie du collectif (3) qui le propulse au rang de théoricien de l'éducation de l'URSS. Sa pensée est tournée vers la création d'un *homo novus* et s'exprime au travers de son roman documentaire *Un poème pédagogique* (1933-1936), dont la lecture fut rendue obligatoire dans les écoles formant les instituteurs en URSS, puis en RDA. L'influence soviétique se traduit par l'introduction de la doctrine marxiste-léniniste dans la formation, les enseignements (4) (le russe devient obligatoire à partir de la 5^e classe), les mouvements de jeunesse, les revues pédagogiques. Par exemple, le dépouillement de la revue *Pädagogik* révèle une augmentation considérable du nombre d'articles consacrés à la pédagogie soviétique. En 1946, ils représentaient 3 % du total ; en 1951, ils s'élèvent à 41 % pour atteindre 48 % au cours du premier semestre de l'année 1953 !

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'ambition était d'inculquer un esprit antifasciste et démocratique aux enfants, tout en essayant de leur faire oublier les malheurs de la guerre et les difficultés matérielles de la reconstruction (5). Puis, à partir de 1952, Walter

(1) E. Becchi, D. Julia (dir.): *Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e à nos jours*, Tome II, Seuil, Paris, 1998, p. 396.

(2) Il dirigea aussi au début des années 1920 une colonie de travail pour de jeunes délinquants qu'il s'agissait de remettre dans le droit chemin.

(3) L'idéologie de l'enfance collectiviste s'est transmise à l'Europe non communiste des années 1920 par l'intermédiaire de Célestin Freinet et de sa Coopérative de l'enseignement laïque. Selon cette méthode, la salle de classe n'est pas seulement le lieu de l'apprentissage des savoirs de base, mais le cadre où l'enfant élabore lui-même certains instruments de cet apprentissage et de sa socialisation : le journal de classe, le manuel scolaire...

(4) J. Dierkes : « Absence, déclin ou essor de la nation. Manuels d'histoire d'après-guerre au Japon et dans les deux Allemagnes », *Genèses*, n° 44, septembre 2001, pp. 30-49.

Pour l'URSS, voir l'article de P. Sorlin : « Marxisme, politique et enseignement de l'histoire en URSS, *L'histoire et les historiens*, Recherches et débats du Centre catholique des intellectuels français, n° 47, juin 1964, pp. 95-109.

(5) À Berlin, la plupart des bâtiments scolaires sont détruits ou gravement endommagés. Sur les 608 écoles que comptait la ville en 1938, 124 sont complètement détruites, 111 tellement endommagées qu'elles ne peuvent être utilisables. Au cours du

Ulbricht annonça l'entrée de la RDA dans la phase de construction du socialisme. Il s'agissait désormais de faire advenir l'homme nouveau, « la personnalité socialiste » qui effectuerait le passage du *moi* de l'individualisme bourgeois au *nous* de la société socialiste. La conception socialiste de l'éducation repose sur le modèle utopique d'un homme nouveau complet. Elle ne renvoie pas à l'idéal humaniste de développement et d'épanouissement de toutes les capacités et les possibilités d'un individu, mais elle entend définir des critères et poser des limites aux potentialités du développement individuel : son utilité pour une société, qui a pour but le développement à tout prix des forces productives. Le principe du travail éducatif socialiste est en fait de préparer les membres de la société à être des producteurs. Sur le plan politique, il vise à former des générations de patriotes socialistes aptes à perpétuer le régime. Il ne s'agit donc pas d'épanouissement de l'homme, mais de son contrôle nécessaire au nom des intérêts de l'État.

Il ne faut pas oublier non plus que le projet éducatif de la RDA s'est défini en réaction à l'héritage national-socialiste (1). Une comparaison entre l'éducation nazie et communiste est intéressante à faire dans la mesure où les deux dictatures allemandes du *xx*^e siècle, le III^e Reich comme la RDA, ont affiché l'ambition de créer une société et un homme nouveaux, mais selon une idéologie diamétralement opposée. On voulait façonner, au moyen de l'éducation, des citoyens qui devaient se réaliser non sous la forme d'une émancipation individuelle, mais par l'entrée sans conditions dans une communauté. Cette exaltation de la collectivité niait complètement l'individu, ses exigences propres, ses projets et sa liberté d'action. Les Nazis ont promis l'utopie d'une communauté raciale ; les communistes, celle d'une

premier hiver de l'après-guerre, on suspend l'école par manque de charbon ou de bois pour le chauffage. On manque de tables, de bancs, de matériels scolaires comme des livres, des cahiers. En outre, les enfants souffrent de malnutrition et les cantines ne proposent bien souvent que de la bouillie. Cf. Landesarchiv Berlin (LAB) C REP 120/3 304 *Die Berliner Schulen in Zahlen 1947-1949*, non paginé ; LAB, C REP 135-13/328, *Zustand der Schulen in Friedrichshain am 4. März 1946*, pp. 256-257.

(1) Sur l'éducation sous le III^e Reich, la bibliographie est abondante. On peut renvoyer le lecteur à quelques études récentes développées selon une perspective anthropologique : B. Hauptert, F. Schäfer : *Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Biographische Rekonstruktion als Alltagsgeschichte des Faschismus*, Francfort/M, 1991.

W. Benz, U. Benz (dir.) : *Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus*, Francfort/M, 1992. G. Böhme : *Schulalltag zwischen Ideologie und Wirklichkeit : Erinnerungen an die Schulzeit im Nationalsozialismus und ihr historischer Hintergrund*, Berlin, 2001.

société sans classe, sans différence de niveau social, culturel, intellectuel. Cela s'est traduit dans le vocabulaire, la langue officielle des deux régimes par toute une sémantique (1). Pour la RDA, dans les journaux de bord des groupes de Pionniers, on trouve des mots qui renvoient au champ lexical de l'activité collective : *brigade, cercle, conseil de groupe, communauté de travail, communauté d'intérêt...*

Au-delà des points de ressemblance structurelle, l'idéologie qui préside aux utopies éducatives nazies et communistes est foncièrement différente. À la différence de l'irrationalisme et du nationalisme exacerbés du modèle nazi, le nouvel homme socialiste était antiraciste et internationaliste. En outre, la dimension biologique, raciale de l'homme nazi (2) n'a pas son équivalent chez celui de la RDA. Chez les Nazis, l'éducation devait produire un homme sportif et de caractère. En bref, volonté et race d'un côté, savoir et conscience de classe de l'autre. L'homme socialiste devait réunir un certain nombre de qualités intellectuelles, physiques et morales. Un lexique destiné à la jeunesse est-allemande a dressé au milieu des années 1980 l'idéal de l'homme socialiste tel qu'il est défini depuis trente ans : « La personnalité socialiste se caractérise par une fidélité aux idéaux du communisme, une attitude socialiste face au travail, l'amour de la patrie socialiste et l'engagement à la renforcer et à la défendre. Son caractère est marqué par la solidarité, la conscience de la responsabilité, la sincérité, et d'autres qualités pleines de valeur. Les personnalités socialistes se développent dans le travail, le collectif, dans l'appropriation des trésors de la culture et surtout dans une organisation raisonnable des loisirs ainsi que dans l'assimilation de la vision du monde marxiste-léniniste » (3). La politique éducative de la jeunesse s'inspire de traditions différentes pour développer des structures et mettre en œuvre un certain nombre de pratiques qui ambitionnent de façonner l'homme socialiste nouveau.

(1) V. Klemperer : *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Leipzig, 1999.

H. Batholmes : « Einige sprachliche Tendenzen der SED-Terminologie », *Pädagogik und Schule in Ost und West*, n° 15, 1967, p. 313.

(2) E. Michaud : « Soldats d'une idée : les jeunes sous le III^e Reich », in G. Levi, J.-Cl. Schmitt. (dir.) : *Histoire des jeunes en Occident*, tome II : « L'époque contemporaine », Seuil, Paris, 1996, pp. 309-337.

(3) G. Butzmann, J. Gottschlag, G. Gurst, (dir.) : *Jugendlexicon a-z*, 13e édition, Leipzig, 1986, p. 616.

III. L'ENCADREMENT DE LA JEUNESSE

Pendant quarante ans, la domination du régime communiste ne reposa pas exclusivement sur les pressions de toute nature et les contraintes, ou encore sur le soutien militaire soviétique. Le régime a essayé de séduire ses citoyens, de susciter l'intérêt, de satisfaire les besoins de la population, de consolider le pouvoir en créant des liens d'affection, de solidarité, de loyauté, voire d'amour réciproque. L'école constitue un des lieux où cette politique peut être mise en pratique: elle vise les jeunes générations, les plus malléables, qui constituent l'avenir du pays. L'école n'est pas seulement comprise et considérée comme le lieu d'apprentissage de savoirs selon l'idéologie et la pédagogie marxiste-léniniste. C'est aussi un lieu ludique, où on essaie d'influencer les élèves et de les mobiliser en faveur du régime. Les activités se tenant en dehors des cours sont au cœur de la vie de l'école. C'est dans ce cadre que le régime cherche à susciter la sympathie qui doit se concrétiser plus tard par un comportement loyal. L'école participe « de son mieux » au processus d'*Anpassung* (1), en relayant le pouvoir « hypnotique » de la domination. Si les parents sont contrôlés par la terreur et les arrestations (violence physique ou psychologique), on cherche à enthousiasmer les enfants, les séduire, susciter chez eux de la sympathie, de la loyauté envers le régime et ce dès le plus jeune âge. Il fallait les attirer au moyen d'activités de loisirs variées (bricolage, sports, excursions...). Et ces pratiques sont prises en charge par des structures qui se mettent en place au cœur du système scolaire est-allemand.

La décision d'encadrer la jeunesse est prise avant même que la RDA ne se soit constituée comme État. Elle repose au départ sur un consensus de toutes les forces politiques. Mais l'organisation de jeunesse unique qui voit le jour en mars 1946, la Jeunesse libre allemande (*FDJ*), est déjà contrôlée par les communistes. Dirigée par Erich Honecker, elle doit encadrer les jeunes âgés de 14 à 25 ans. En décembre 1948, l'organisation des Pionniers, qui s'adresse aux enfants de 6 à 14 ans, complète le dispositif. Elle est dirigée par Margot Feist, future épouse d'Erich Honecker.

(1) Ce concept est difficilement traduisible en français: on peut parler d'adaptation dans le sens de disciplinarisation.

Évolution du système scolaire est-allemand (1945-1990)

Au cours de la phase antifasciste et démocratique (1945-1949), la loi de démocratisation de l'école allemande de mai-juin 1946 instaure un système scolaire unique, gratuit et obligatoire, composé de huit classes. À cela s'ajoutent la dénazification du corps enseignant, la fermeture définitive des écoles privées (25 août 1945), la création des facultés ouvrières et paysannes en 1949. L'entrée dans la Guerre froide et la division de l'Allemagne en deux entités étatiques antagonistes annoncent la fin du réformisme pédagogique. Lors du quatrième congrès pédagogique en 1949, le SED annonce son intention de se tourner vers le modèle soviétique tant sur le plan structurel que pédagogique.

À partir de 1952, la phase générale d'édification du socialisme est officiellement engagée par la RDA. Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit, après maints soubresauts, par la loi sur le développement socialiste du système scolaire de la RDA du 2 décembre 1959. Elle instaure l'école dite polytechnique à dix classes associant enseignements classiques et travail en entreprise. Cette réforme s'accompagne de mesures de « discrimination positive » à l'entrée au lycée. Concrètement, on préfère accepter des enfants issus de familles de paysans et d'ouvriers que ceux de la bourgeoisie (1).

À partir des années 1960, qui coïncident avec le début du « règne » de Margot Honecker à la tête du ministère de l'Éducation (1963-1989), on entre dans une phase de maturité et de stabilité. On essaie, sans succès, d'introduire l'école toute la journée (2) et on développe les classes spéciales (réservées aux meilleurs élèves), ce qui est contraire au principe de l'école unique. La loi sur le système scolaire unique du 25 février 1965 reprend les grandes lignes de celle de 1959 en réglementant le système depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'université. En 1974, une nouvelle grande loi rappelle les devoirs de la jeunesse (fidélité au socialisme, à la patrie est-allemande). L'école est-allemande disparaît avec la chute du Mur, et avec elle toutes les pratiques éducatives, les organisations de jeunesse, la pédagogie et l'idéologie marxiste-léniniste. S'ouvre alors une période d'épuration, de fermetures d'écoles (5 000 en tout), de réflexions critiques sur le passé et de projets pour l'avenir (3).

(1) Cela explique pour une large part l'émigration de ces familles bourgeoises en Allemagne de l'Ouest. Cette transformation autoritaire de l'école en un creuset du socialisme décide aussi environ 20 000 enseignants à quitter la RDA et à émigrer à l'Ouest. À ce sujet, voir l'ouvrage de J. Hohmann : *Lehrerflucht aus der SBZ und der DDR 1945-1961*, Francfort/M, 2000.

(2) L'arrondissement de *Köpenick* à Berlin-Est et le quartier sud-ouest de Leipzig avaient été choisis comme lieux d'expérimentation de ce projet pilote.

(3) Ces discussions ont notamment lieu en RDA au niveau national de décembre 1989 jusqu'aux élections libres du 18 mars 1990 dans ces tables rondes (*Die Runden Tische*) qui rassemblent des représentants de tous les partis, des Églises, des mouvements citoyens. Voir à ce sujet le livre de G. Köhler : *Anders sollte es werden. Bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische*, Cologne, 1999.

Les structures de base des organisations de jeunesse commencent à se développer dans les écoles au début des années 1950. Il s'agit à la fois de cellules de loisirs, de socialisation et d'encadrement politique. Le système est pyramidal et repose sur l'engagement des enfants et des adolescents. Dans chaque classe, les membres des organisations de jeunesse constituent des cercles (ou brigades) qui élisent au début de chaque année scolaire un conseil de groupe (Pionniers ou FDJ). En son sein, on confie des responsabilités à caractère politique à des élèves « désignés démocratiquement » par les enfants. Le vote est en fait largement orienté par l'enseignant ou le fonctionnaire éducatif qui cherche à promouvoir les meilleurs élèves. Cet organe exécutif comprend le plus souvent cinq à huit membres, qui se réunissent en moyenne deux fois dans le mois : un président, un vice-président, un secrétaire, un agitateur politique, un porteur de fanions, un responsable pour les activités culturelles... Ces enfants-fonctionnaires sont le plus souvent de très bons élèves, de sexe féminin et venant la plupart du temps de familles engagées activement dans le SED. Ils doivent servir de modèles aux autres enfants afin de créer une émulation. Leur rapport avec les enseignants, et surtout, leurs camarades leur pose parfois un problème. Ils sont confrontés à un dilemme. Qu'est-ce qui est le plus important : la reconnaissance des enseignants ou celle de mes camarades ? Les membres des conseils de groupe de toutes les classes désignent des représentants qui siègent au conseil de l'amitié de l'école. Ce dernier reproduit une structure et des attributions identiques aux cellules de base. Il est dirigé par un fonctionnaire de la FDJ (étudiant, éducateur, enseignant) assisté d'un conseil composé entre autres d'enseignants, de représentants de parents d'élèves.

L'implantation des organisations de jeunesse au sein des écoles berlinoises est très lente au cours des années 1950. À l'aide des rapports des inspecteurs pédagogiques, on peut mesurer la faiblesse des effectifs des organisations de jeunesse dans les établissements scolaires alors que l'historiographie est-allemande ne cessait de souligner leur succès spectaculaire. En avril 1949, on compte à Berlin-Est 4,6 % de Pionniers parmi les enfants scolarisés (1) Et en décembre 1950, soit deux ans après la création de l'organisation, le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre de Pionniers est en moyenne d'à peine 10 %, contre 50 % en moyenne pour le reste de la RDA !

(1) Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv (SAPMO-BArch), DY 30/ IV 2/ 16/ 120, *Organisationsaufbau und Entwicklung des Verbandes der Jungen Pioniere* Dezember 1948-September 1949.

Niveau d'engagement des enfants de Berlin-Est chez les Pionniers au début des années 1950 (1)

Arrondissements	Nombre total d'élèves	Nombre de Pionniers	En %
Mitte	15 653	610	3,9
Prenzlauer Berg	28 994	2 517	8,7
Weißensee	10 902	992	9,1
Friedrichshain	19 953	1 896	9,5
Pankow	18 126	1 819	10
Treptow	13 998	1 543	11
Köpenick	15 531	1 807	11,6
Lichtenberg	20 528	3 373	16,4
Total	143 685	14 557	10,1

Cette différence s'explique essentiellement par la situation juridique particulière de Berlin, gérée par le Conseil de contrôle allié jusqu'en 1948. Cette instance n'autorisa la FDJ et l'ancêtre de l'organisation de Pionniers (*Kindervereinigung der FDJ*) qu'en octobre 1947, soit un et demi après les autres régions de la zone soviétique. Après 1948, le retard d'encadrement est aggravé par la proximité directe de Berlin-Ouest, le dynamisme des organisations de jeunesse religieuse protestante (*Junge Gemeinde*) et l'extrême méfiance des parents vis-à-vis des organisations dirigées par le SED, lui-même qualifié de « parti des Russes ». En outre, nombre d'enseignants voient d'un mauvais œil leur implantation dans les écoles, les considérant comme des « intrus » qui allaient gêner leur travail.

Dans les années 1950, à peine un tiers des écoles ont un conseil de l'amitié, et toutes les classes sont loin d'avoir un conseil de groupe. Les Pionniers sont si peu nombreux qu'on forme un groupe pour plusieurs classes, voire pour une école ! On opère même des regroupements entre écoles pour faire vivre les structures (2). Le nombre de

(1) LAB, C REP 120/ 2 203, *Informationsberichte an das Ministerium für Volksbildung*, 1950, non paginé.

(2) LAB, C REP 120/ 253 *Zusammenarbeit zwischen Schule und Pionierorganisation, Pionierarbeit an den Schulen 1950-1952*, pp. 53-56.

fonctionnaires est insuffisant pour assurer un travail éducatif continu et de qualité. Ainsi, les après-midi de Pionniers n'ont lieu, au mieux, qu'une fois par mois. Il faut attendre le début des années 1960 pour que plus de 50 % des enfants et adolescents scolarisés à Berlin-Est adhèrent à la FDJ (1) et aux Pionniers. À partir des années 1970-1980, on n'observe plus aucune différence entre la capitale de la RDA et les autres districts. Le taux d'encadrement est uniforme et avoisine régulièrement les 98 %, mais l'adhésion est de plus en plus formelle. Elle devient une étape incontournable dans la trajectoire existentielle des citoyens est-allemands. Or, les statistiques cachent un désintérêt croissant de la jeunesse envers ces structures qui se traduit par des absences lors des après-midi de pionniers et des réunions de membres de la FDJ ainsi que par un manque d'engagement lors de manifestations officielles. Cette prise de distance croissante liée à un manque de renouvellement des pratiques et à un encadrement extrêmement rigide est masquée par l'inauguration en grande pompe du Palais des jeunes Pionniers Ernst Thälmann à Berlin-Est en 1979. Ce centre de loisirs, édifié sur décision du comité central du SED et du gouvernement, offre une large gamme d'activités politico-sociales et sportives aux enfants. Il possède en outre une discothèque, une piscine et un gymnase. Il pouvait accueillir jusqu'à 2 000 enfants par jour.

À côté des structures officielles, on développe des cellules de loisirs au sein des écoles. Les communautés de travail (*Arbeitsgemeinschaft, AG*) sont officiellement créées en 1949, mais l'existence d'une première AG est attestée en septembre 1946 à la 17^e école du quartier de Friedrichshain à Berlin-Est (à l'époque, on parlait de communauté d'intérêts). À l'origine, ce genre de structure est spontanément mis sur pied par de jeunes enseignants dynamiques (la plupart du temps apolitiques), dont l'objectif initial est de lutter contre le désœuvrement de la jeunesse. Celle-ci passait ses journées dans les rues et les ruines qui offraient alors aux enfants un extraordinaire terrain de jeux mais très dangereux. La participation gratuite à ces communautés de travail n'implique au départ aucune adhésion aux organisations officielles de jeunesse. Mais dès 1947-1948, ces structures commencent à être prises en charge par les fonctionnaires de la FDJ. Ces groupes se donnent rendez-vous les après-midi dans les écoles, aussi bien en période scolaire qu'en période de vacances.

(1) Taux de participation à la FDJ dans les lycées de deux arrondissements de Berlin-Est au 15 mars 1960: Mitte, 42 classes, 1 029 élèves, 664 membres de la FDJ (64,5 %); Prenzlauer Berg, 76 classes, 2 212 élèves, 1 208 membres de la FDJ (54,6 %).

Selon ses « inclinations », l'enfant s'oriente vers une AG politique, culturelle, technique ou sportive.

Les *AG politiques* sont des cellules de politisation où les enfants se familiarisent avec l'histoire du mouvement ouvrier et l'idéologie marxiste-léniniste. Les clubs des jeunes historiens créés en 1952 servaient de complément aux cours d'histoire et d'éducation civique. Sur un mode ludique, il s'agissait de réaliser des dossiers sur des thèmes définis comme des « missions de recherche ». Ces projets centrés sur un dirigeant de la RDA (Pieck, Honecker), un héros de la résistance communiste au fascisme, l'URSS ou l'Armée rouge, débouchaient sur des expositions.

Les *AG dites culturelles, artistiques* regroupent des cercles de littérature, des clubs d'art, de théâtre, de musique, de danse. La culture est pensée comme une pratique collective qui offre la possibilité aux enfants d'ouvriers d'accéder à l'héritage humaniste et classique. Mais ces cellules sont aussi le lieu de diffusion de la culture soviétique.

Les *AG scientifiques et techniques* sont très importantes pour le régime, car sous couvert d'activités de loisirs, l'objectif est de susciter l'intérêt des enfants pour les mathématiques et les sciences dures afin de les orienter plus tard vers les métiers de la chimie, de l'électronique... Le régime est-allemand cherche à adapter l'école aux besoins de l'économie. Ces cellules se développent fortement à partir de la fin des années 1950 dans le prolongement de la réforme des structures scolaires de 1959 (1) et de l'euphorie de la conquête spatiale soviétique (lancement de Spoutnik en 1957 et premier vol habité en 1961). On pense que le système communiste va bientôt dépasser le système capitaliste sur le plan économique et technologique. On promeut les matières scientifiques comme première force productive de l'économie est-allemande en organisant des olympiades scientifiques. À partir de 1958, le régime décide d'organiser l'Exposition des Maîtres de demain (*Messe der Meister von Morgen*). Cette manifestation annuelle a pour but de stimuler la créativité des enfants dans le domaine des sciences et des techniques. Elle est initiée par la FDJ et s'appuie sur les AG des « Jeunes techniciens » des écoles. Dans chaque établissement scolaire, on prépare et présente des projets qui

(1) La loi du 2 décembre 1959 met en œuvre l'école dite polytechnique (à dix classes) qui associe enseignements classiques et travail en entreprise. À partir de la huitième classe, une orientation est possible entre une formation professionnelle et une formation classique au lycée. Deux nouvelles matières symbolisent l'esprit de cette réforme : l'introduction à la production socialiste et la journée de cours productif.

reposent sur une initiative et des recherches personnelles. Les meilleurs sont présentés à Leipzig au cours d'une grande exposition nationale. Le régime entend créer de cette façon les bases d'une communauté socialiste du travail.

Les *AG sportives* ont été le plus souvent les premières à voir le jour. Mais rapidement, derrière l'ambition initiale d'éduquer des enfants sains et vigoureux, il apparaît que le sport n'est pas considéré comme une fin en soi mais comme un moyen de lier la jeunesse au régime. Chaque manifestation à caractère politico-idéologique (une cérémonie en l'honneur de résistants antifascistes par exemple) est l'occasion d'une course, d'un concours d'athlétisme ou d'une rencontre de football. Et lors de grandes compétitions interscolaires comme les jeux sportifs d'été et d'hiver (créés en 1951 sous le nom de Spartakiades), on met en avant, par référence aux jeux olympiques antiques et à Spartacus, la volonté et la rage de vaincre dans le respect de l'adversaire. On glorifie les performances des enfants dans l'espoir de susciter en eux un sentiment d'attachement à la patrie socialiste (1).

En outre, la RDA cherche à former des patriotes prêts à défendre le pays. La formation militaire, le plus souvent sous la forme d'activités sportives, est introduite dans les écoles par le biais des *AG*. Celles-ci sont encadrées le plus souvent par une organisation de masse La société pour le sport et la technique créée en 1952 et chargée d'assurer cette préformation militaire. Cette éducation militaire est justifiée sur le plan théorique par la pensée de Lénine : tant qu'il y aura des capitalistes dans le monde, le communisme devra rester vigilant et s'armer pour se défendre. Sous Honecker, on décide de renforcer l'éducation militaire à l'école. Le but n'est pas vraiment de former des « petits soldats » mais de discipliner la jeunesse. À partir des années 1970, le 1^{er} mars est le jour de l'Armée nationale du Peuple (*NVA*) (2) dans les écoles. C'est l'occasion pour les enfants de visiter une caserne. En outre, ils reçoivent les premiers rudiments d'une éducation militaire au cours de sorties en plein air que le régime qualifie d'activités touristiques. Ces « manœuvres » se déroulent généralement en forêt : on apprend à se repérer avec une carte et une boussole pour découvrir la position d'une « unité fasciste » cachée. On organise des « batailles » entre les « Rouges » et les « Blancs » sur le modèle de la guerre civile en Russie après la Révolution d'Octobre. « La bataille » consiste souvent à trouver le premier

(1) Prenzlauer Berg Museum (PBM), F-6164/1-3, II. *Kinder- und Jugendspartakiade im Friedrich-Ludwig-Jahn-Sportpark*, 1968.

(2) La *NVA* a été créée en 1956. Il existait une police casernée depuis 1949.

le fanion de l'adversaire. Évidemment, c'est gênant lorsque les Blancs l'emportent ! Une enseignante de Berlin-Est témoigne qu'on l'incitait à faire pression sur les enfants (et leurs parents) dont on avait remarqué les aptitudes physiques pour les convaincre de s'engager dans la NVA (1). Mais la plupart du temps, les adolescents sont réticents. Le nombre d'AG d'éducation militaire, tout comme de participants, diminue dès la seconde moitié des années 1970. Comme le montre ce tableau, on observe une baisse d'un quart des effectifs dans les lycées de RDA entre 1976 et 1980.

AG militaires dans les AG des lycées de RDA (1976-1980) (2)

	1976	1977	1978	1980
Nombre d'AG militaires	271	268	251	218
% des AG totales	17,2 %	15,5 %	13,8 %	11,5 %
Nombre de participants	4220	4078	3687	3091
% par rapport au total des participants de toutes les AG	21,4 %	18,9 %	16,7 %	14 %

Le régime réagit en introduisant un cours théorique obligatoire d'éducation militaire pour les garçons et les filles des classes 9 et 10 (3) en 1978, qui s'accompagnait pour les garçons d'une formation pratique en camp et pour les filles d'un stage de défense civile. S'il marque l'acmé de la militarisation de la jeunesse entamée par l'État dès les années 1950, ce cours est à contre-courant des aspirations des jeunes, et notamment des lycéens, profondément pacifistes.

Le régime ne se contente pas de leur offrir une formation politique, culturelle, technique ou militaro-sportive. Il tente, par l'intermédiaire de pratiques morales, d'instrumentaliser un certain nombre de sentiments, tels que l'amour de la patrie, la gratitude ou la solidarité. Au cours de cette phase de mise en place de l'éducation socialiste, le régime communiste décide de réintroduire la *Jugendweihe* à partir du printemps 1955. Il s'agit d'une cérémonie laïque destinée

(1) Entretien avec Mme S. D., 11 avril 2002.

(2) Bibliothek für Bildungs- und geschichtliche Forschung (BBF)/ Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF), Archiv 12. 044, Bestand der Akademie der Pädagogischen Wissenschaft (APW), Institut für Ökonomie und Planung : *Schulstatistik ausserunterrichtliche Tätigkeit in der 10klassigen POS 1975-1981*, non paginé.

(3) Cela correspond à la troisième et à la seconde française.

aux adolescents de 14 ans et qui marque leur entrée solennelle dans le monde des adultes (1). Cette pratique sociale vise à concurrencer la confirmation protestante et la communion catholique comme rite de passage. Elle illustre la volonté de la RDA de contrôler totalement le système éducatif et d'étouffer l'influence des Églises sur le plan moral. Dans un premier temps, jusqu'au début des années 1950, le régime avait refusé de revenir à cette tradition, vieille d'un siècle, par souci de ménager l'Église protestante (2). Les deux premières années sont décevantes, puisque seulement 20 % des jeunes Allemands de l'Est y participent. À partir de 1957, W. Ulbricht décide d'en faire une véritable profession de foi socialiste. À l'aide de la propagande et de pressions sur les familles, la *Jugendweihe* devient le rite de passage obligé de la jeunesse socialiste. Entre 1957 et 1959, on passe de 40 à 80 % de participants (3).

La RDA développe aussi la pratique du don (4) et de l'engagement. Le but était de stimuler les sentiments de respect de l'autorité adulte et de solidarité nationale et internationale. On peut distinguer le don de soi à la communauté nationale et le don internationaliste. Le premier type d'engagement prenait la forme d'accords officiels signés entre une école et une association de quartier (5). L'école s'engageait à accomplir un certain nombre d'actions auprès des habitants d'un quartier, notamment les personnes âgées, à réaliser des petits programmes culturels pour animer des fêtes de quartier, à souhaiter un joyeux anniversaire à toutes les personnes âgées de plus de 75 ans. En échange, l'association de quartier devait contribuer à l'éducation civique des enfants, à aider matériellement l'école. On mettait surtout l'accent sur l'aide et le respect aux personnes âgées. On parle de l'aide de Timur (*Timurhilfe*). Cette pratique renvoie au

(1) Chauliac M., *Usages politiques et sociaux du passé est-allemand depuis la réunification : le rite de la Jugendweihe entre transmission et reconstruction*, thèse de doctorat (non publié), EHESS, 2003.

(2) A. Döhnert : « Die Jugendweihe », in E. François, H. Schulze (dir.) : *Deutsche Erinnerungsorte*, tome III, Beck, Munich, 2001, pp. 347-362.

M. Chauliac : « Un rite réactualisé : La Jugendweihe », *Revue française de Science Politique*, vol. 53, n° 3, juin 2003, pp.383-408.

(3) LAB, C REP 120/2270, *Vorbereitung und Durchführung von Jugendweihen, 1955-1960, 1966-1969*, non paginé.

(4) Voir l'analyse qu'en fait Sandrine Kott à propos du monde ouvrier dans le chapitre VII de son étude sur le communisme au quotidien, *op. cit.*, p. 271 et suivantes.

(5) Chronik Pankow, *Patenschaftsvertrag 4.OS Berlin-Buch und Wohngebietausschuss*, mai 1965.

PBM, *Patenschaftsvertrag 28.POS Rudolf Gypntner und WBA 23*, 1985.

nom d'un jeune pionnier russe appelé Timur. Selon la légende, il fut le premier à aider les vieilles personnes seules. Ce personnage est devenu un héros de livre pour enfants *Timur et sa troupe*. Cette forme de solidarité entre les générations a été reprise et mise en œuvre par les Pionniers est-allemands. Elle se traduisait sous différentes formes : aller faire les courses pour une personne âgée, aller lui chercher du charbon à la cave (1), etc. Elle pouvait aussi prendre la forme d'un engagement à aller aider les paysans à récolter des légumes pendant les vacances scolaires. Cette pratique est mise en œuvre à partir de 1952 sur la base du volontariat, et ce jusqu'en 1958, date à laquelle un stage pratique est introduit dans le cadre de l'école. Elle a d'abord un but essentiellement économique : il faut par exemple récolter le plus de pommes de terre possible avant qu'elles ne soient perdues. La RDA manque de machines et d'hommes et elle fait appel à sa jeunesse pour y remédier. Ces travaux s'adressent aux adolescents à partir de l'âge de 13 ans. Ils sont envoyés sous la direction d'enseignants dans des fermes collectivisées (*Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft, LPG*) pour servir de main d'œuvre. Ils sont logés et nourris gratuitement en échange de leur travail. L'objectif non avoué de cette pratique est de développer la conscience socialiste des élèves, en mettant l'accent sur la place du travail dans la société est-allemande. Elle doit procurer aux jeunes le sentiment de participer à la construction de l'État des ouvriers et des paysans.

Dans un souci de promouvoir la solidarité entre les enfants de tous les pays socialistes, le régime lance de grandes collectes de matériaux usagés (*Altstoffsammlung*). Il s'agit de collecter les vieilles affaires des citoyens est-allemands ou différents matériaux usagés : verre, et surtout papier. C'est une des activités principales des Pionniers : ils vont de maison en maison récupérer ces matériaux (2). Une compétition s'engage entre les différentes brigades d'une classe. Les vieux papiers collectés sont surtout réutilisés par l'industrie papetière, très souvent en manque de matières premières. Mais le but officiel de cette pratique a une portée internationale : cette collecte doit leur permettre de récupérer de l'argent qu'ils utiliseront pour une action de solidarité internationale, par exemple pour aider les enfants du Tiers Monde. Dans les années 1960, c'était en faveur des enfants d'Algérie et du Vietnam (3) ; à partir de 1973, des enfants du Chili et, dans les années

(1) PBM, F-2690/1-3, 1974, « *Junge Pioniere der 14.OS helfen älteren Bürgern, Kohlen holen aus dem Keller* ».

(2) PBM, 0469-99, *Gruppenbuch, 31.OS, Pasteurstr. 10-12*, janvier 1983.

(3) Chronik Pankow, « *Aufruf zur Woche der sozialistischen Pionierhilfe für die algerischen Kinder* », 1965.

1980, des enfants du Nicaragua. Ces bonnes actions étaient consignées dans les chroniques ou dans les livres des bonnes actions (1). Ils offraient aussi aux meilleurs Pionniers l'occasion de figurer dans des livres d'honneur (2). Mais toute dictature a ses limites (3) et dans le domaine éducatif, celle qui est exercée par la RDA est certes omniprésente, mais relativement inefficace.

IV. LES LIMITES DE L'ÉTAT ÉDUCATEUR

Le régime est-allemand pensait pouvoir contrôler totalement la jeunesse est-allemande en l'encadrant complètement et en essayant de satisfaire un certain nombre de ses désirs en matière de loisirs. Cette ambition a pour une bonne part échoué et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, une cause structurelle simple doit être rappelée : l'encadrement de la jeunesse par le biais des organisations de jeunesse est long à se mettre en place. Les Pionniers et la FDJ ont beaucoup de mal à s'implanter dans les écoles au cours des années 1950. Et les adolescents sont souvent tentés de s'épanouir en dehors de ce cadre contraignant par le biais du phénomène de groupes, de bandes.

Ensuite, on constate que la jeunesse n'a jamais adhéré dans son ensemble à l'éducation socialiste mise en œuvre par la RDA. Elle a souvent affiché une adhésion formelle, pour mieux détourner les pratiques proposées et affirmer ainsi son *Eigen Sinn* (4). Par exemple, les foires expositions des AG scientifico-techniques devaient éveiller chez les enfants le goût du travail et les orienter vers un certain nombre d'emplois de techniciens (*Facharbeiter*). Or, les rapports de la fin des années 1960 démontrent que les jeunes avaient d'autres projets. En mettant trop l'accent sur le rôle du scientifique et de l'ingénieur lorsqu'on présentait les problèmes d'évolution technique,

(1) PBM, ohne Signatur, 7.OS, *Buch der Guten Taten*, septembre 1969.

(2) PBM, 0475-99/0477-99, *Ehrenbuch der Pionierfreundschaft*, deux volumes (16.POS Kurt Lehmann), 1978-1990; PBM, 0449-99, *Buch der Pionierfreundschaft*, 1.OS Ferdinand-Thomas, 1966-1988.

(3) R. Bessel, R. Jessen (dir.): *Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR*, Göttingen, 1996.

(4) Concept inventé par l'historien Alf Lütke. Le terme (littéralement entêtement, opiniâtreté, obstination) implique que chaque individu est acteur de son histoire, même si c'est d'une manière infinitésimale. Toute personne, si modeste qu'elle soit, peut toujours donner le sens qu'elle veut à ce qu'elle fait. Gardant obstinément son initiative propre, son autonomie, elle continue à être acteur, et pas simplement un « objet ».

les jeunes en tiraient la conclusion qu'il valait mieux devenir ingénieur qu'ouvrier qualifié. Les autorités obtenaient l'inverse de l'effet recherché ! (1)

Les espoirs du régime et de ses représentants institutionnels pour l'éducation de la jeunesse reposaient sur la génération née après 1945, qui n'avait connu que la zone d'occupation soviétique et la RDA, et qui n'avait donc pas été directement « contaminée » par l'influence nazie. Cette génération allait grandir sous l'influence politique d'éducateurs antifascistes et socialistes et était chargée de bâtir une nouvelle société. Or cette jeunesse regarde dès le début vers l'Ouest, influencée par la culture musicale et vestimentaire de l'Occident. Les rapports abondent dans ce sens et vont jusqu'à parler de « faits criminels ». L'inspection scolaire de Berlin-Est associe la délinquance juvénile à la lecture de *comics* américains. Les sources officielles parlent de littérature sale et honteuse, de propagande intentionnelle dirigée contre le régime et le projet socialiste (2). Concrètement, jusqu'à la construction du Mur de Berlin en 1961, ces enfants se rendent sans problème au cinéma à Berlin-Ouest pour voir des films policiers américains ; ils se procurent aussi des bandes dessinées de héros américains. Le rapport du directeur de la 23^e école de Friedrichshain aux services scolaires de la municipalité de Berlin en février 1956, atteste de l'importance du phénomène. Des mesures de contrôle sont prises au sein de l'école (fouilles régulières des sacs d'école), mais le « trafic » se fait en dehors de l'établissement : « Ces derniers jours, des exemplaires de littérature sale et dégradante (bandes dessinées de Superman...) ont été trouvés en nombre accru sur les élèves de notre école. Tandis que l'année dernière, les échanges de livres et de BD se faisaient à l'intérieur de l'école, les échanges actifs ont lieu maintenant à l'extérieur. Et parmi le groupe d'élèves concernés, on trouve malheureusement des enfants de parents progressistes » (3).

Ce trafic est rendu possible par le contact de certains élèves avec des amis ou de la famille vivant à Berlin-Ouest. Le jeune W.W., élève de 7^e b de cette 23^e école de Friedrichshain reçoit des *comics* de

(1) LAB Berlin C Rep. 120/191, *Berichte und Analysen des Bereiches Volksbildung- Ergebnisse der massenpolitischen Arbeit 1967-1968*, p. 1.

(2) LAB, C REP 120/3066, *Kampf gegen Schund- und Schmutzliteratur*, 1951-1956, non paginé.

(3) *Ibid.*

parents installés à Reinickendorf, quartier situé dans la zone d'occupation française. Il les redistribue ensuite à ces camarades et fait des échanges (1).

Le jeune R.K., élève de la 12^e classe b1 du lycée Adlershof et membre de la FDJ depuis novembre 1952, a distribué huit tickets de cinéma à des camarades pour aller voir un film français d'André Cayatte de 1952 au titre évocateur: « Nous sommes tous des assassins ». Selon les informations des autorités, il aurait obtenu ces places par le secrétaire de l'organisation de jeunesse social-démocrate de Berlin-Ouest, les Faucons (2).

On s'inquiète de cette déviance culturelle et idéologique alors que le seul souhait de ces enfants est de se divertir et non de « trahir » la RDA. Pour limiter pendant les vacances ces contacts avec Berlin-Ouest, la municipalité de Berlin-Est a cherché au maximum à convaincre les adolescents berlinois de passer une partie de leurs grandes vacances à travailler. Elle a mis sur pied les « actions de travail des vacances » (*Ferienarbeitseinsätze*) qui ont lieu le plus souvent à la campagne. Environ un jeune Berlinois de l'Est sur deux accepte de le faire. En juillet 1957, 65 % des lycéens s'engagent pour ces actions de travail (3). Malheureusement, ce que les autorités constatent, c'est que les jeunes s'y rendent pour gagner un petit pécule qui servait à financer les achats de vêtements, de romans, de places de cinémas à Berlin-Ouest! Même après la construction du Mur en 1961, les influences occidentales musicales et vestimentaires imprègnent la jeunesse est-allemande. Ils écoutent la radio de l'Ouest, puis regardent la télévision ouest-allemandes. On peut parler d'une fuite des jeunes esprits, d'une émigration intérieure comme le souligne ce tableau qui montre la croissance régulière de l'audience des chaînes ouest-allemandes sous Honecker.

(1) *Ibid.*

(2) LAB Berlin C Rep. 120/2328, Schulbesuch von Schülern der Hauptstadt in Westberlin 1950-1955, p. 49.

(3) *Ibid.*, p. 72.

**Audience de la télévision ouest-allemande 1973-1988
en RDA (en %) (1)**

	1973	1978	fin 1988
<i>Chaque jour</i>	22	27,1	69,2
<i>Au moins 1 fois/semaine</i>	25,1	30,2	25,9
<i>Au moins 1 fois/mois</i>	13,3	14,7	0,8
<i>Pratiquement jamais</i>	17,7	15,8	3,1
<i>Jamais</i>	21,9	12,2	1,1

En outre, l'entreprise éducative communiste s'est heurtée à une évolution inscrite dans le cadre d'une mutation mondiale de la jeunesse (2) et qui est à la base de l'érosion intérieure du régime. Le plus frappant et le plus important, c'est le changement de la hiérarchie des valeurs au sein de la jeunesse. Depuis les années 1970, les sociologues, psychologues et pédagogues ont diagnostiqué un changement de mentalités parmi les jeunes, qui s'est renforcé dans les années 1980. Il revêt les formes d'un retrait sur soi-même, l'importance de son identité propre, le refus de détermination extérieure. Le film documentaire de Günther Jordan « Crier une fois par semaine » en 1982 montre bien ce phénomène. La morale et les valeurs communistes intéressent de moins en moins la jeunesse. Celle-ci se réfugie dans des « niches » (3) comme la famille ou les bandes d'amis. L'individualité, l'originalité et les talents individuels devinrent des valeurs estimées tandis que la pédagogie collective traditionnelle de Makarenko apparaît comme dépassée.

Cette évolution se reflète dans la littérature est-allemande à partir des années 1970. Jusqu'à la chute du Mur, un certain nombre d'écrivains (4) se penchèrent sur la négation de l'individu que le socialisme réel en RDA inflige à sa jeunesse par différents canaux. Ils se concen-

(1) Archives de la Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V. (GESIS Berlin), *Jugendstudien der Zentralinstitut für Jugendforschung*, 1973-1988.

(2) E. Hobsbawm: *L'âge des extrêmes. Histoire du court xx^e siècle*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1999.

(3) Concept utilisé par G. Gaus: *Wo Deutschland liegt. Eine Ortsbestimmung*, Munich, Deutscher Taschenbuchverlag (DTV), 1986.

(4) U. Plenzdorf U., *op. cit.*

G. Görlich: *Eine Anzeige in der Zeitung*, Berlin-Est, 1978.

T. Brasch: *Vor den Vätern sterben die Söhne*, Berlin-Ouest, 1979.

trèrent ainsi sur des expériences, des destins, des trajectoires existentielles de jeunes Allemands de l'Est, dont les projets étaient souvent bloqués par les institutions, les autorités, les instances de socialisation comme l'école ou l'armée. Ils poussèrent même certains de leurs jeunes héros au suicide comme Ulrich Plenzdorf. À travers ce motif, ces écrivains exprimaient clairement à la fois un mal de vivre, contraire à l'optimisme diffusé par la propagande officielle, et un grand scepticisme quant à la capacité de l'État à assurer à sa jeunesse une vie heureuse. C'était aussi l'expression de la liberté au sens où le suicide est une façon d'échapper à la dictature socialiste.

Dans le même temps, la jeunesse commence à se retourner contre les pratiques politiques et pédagogiques autoritaires, à prendre de la distance vis-à-vis des organisations de jeunesse officielles et de la politique de la RDA. Elle se transforme parfois en des groupes de socialisation informels d'un genre parfois extrême (punks, skin-heads...) Les jeunes se rassemblent en bandes mixtes, dans la rue, sur les places, s'amuse à perturber la tranquillité des habitants du quartier avec le bruit de leurs mobylettes. Il s'agit de groupes fondés spontanément, et qui ne sont pas intégrés à des institutions sociétales. Ils n'ont pas de buts précis, mais échappent à l'influence pédagogique des adultes. Leur point de départ est un centre d'intérêt commun. Cela se traduit par des rassemblements dans la rue, devant les portes de maison : les adultes critiques dénoncent le fait de « traîner ». Ils ne suivent plus les normes définies, mais en inventent de nouvelles. La rue est une instance de socialisation où l'on fait l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie, dans un cadre collectif officieux. C'est une socialisation secondaire et une condition essentielle au développement de l'identité de l'adolescent. On voit souvent ces groupes les après-midi se rassembler dans le quartier, souvent aux mêmes endroits et aux mêmes heures.

C'est à cette époque que les clubs de jeunesse affirment leur indépendance vis-à-vis de la tutelle des organisations de jeunesse. Ces structures implantées dans chaque quartier organisent des soirées dansantes indépendantes les samedis soir, passent la musique qu'ils aiment, anglo-saxonne notamment. La musique moderne, les modes correspondantes, les cultures de la jeunesse (représentations de la vie, de la morale) modifient l'attitude des jeunes Berlinoises, plus précocement qu'ailleurs, en raison de la proximité directe avec l'Ouest. Le régime est conscient de ces mutations, mais la plupart des officiels en charge de l'éducation sont d'anciens membres des organisations de jeunesse communiste de l'époque de Weimar et de la FDJ de l'après-guerre : leur monde, leur idéologie menaçait de s'effondrer. Ils voient l'œuvre de leur vie menacée et ils se raidissent sur leur position. Cela

se traduit par l'immobilisme pédagogique, une surveillance accrue, le renforcement de l'éducation militaire.

En outre, les analyses d'enquêtes d'opinion qui se développent en RDA à partir des années 1970, tendent à montrer que l'idéologie véhiculée par l'éducation a été plus ou moins bien « digérée » par la jeunesse est-allemande. Les questions ici posées à l'historien sont délicates : comment peut-il réussir à analyser la réception de l'idéologie communiste chez les jeunes est-allemands ? Comment savoir ce qu'ils ont retenu de l'enseignement idéologique présent dans presque chaque matière et diffusé lors de chaque pratique éducative ? Que signifient les mots communisme, révolution, socialisme, patrie pour ces jeunes qui n'ont connu que la RDA ?

L'étude de la signification d'un certain nombre de concepts définis par les enfants eux-mêmes permet de mesurer le degré d'intégration et de compréhension des notions diffusées par le régime par le biais de l'école et des organisations de jeunesse. Pour cela, l'historien peut s'appuyer sur un corpus de lettres rédigées par de jeunes Allemands de l'Est et adressées au journal officiel de la FDJ *Junge Welt*, qui a lancé au milieu des années 1970 de grandes enquêtes d'opinion auprès de la jeunesse (1). Il lui demandait ce qui signifiait être révolutionnaire, quel est le sens des mots « patrie », « communisme », etc. Ce que l'on peut tirer de l'analyse des lettres est parfois surprenant : on y apprend qu'être révolutionnaire, c'est faire ce que le régime demande, c'est-à-dire être discipliné, bien travailler, avoir le sens de la solidarité. Être révolutionnaire, c'est se donner corps et âme pour la RDA. Le mot révolution semble avoir perdu son sens originel : il est devenu synonyme de devoir, de discipline, de respect des objectifs du plan. Ce qui tendrait à prouver que la jeunesse est-allemande a bien appris et intégré la vulgate officielle. Quant à la compréhension du concept de patrie, elle se résume en général à la composante sociale de la politique de l'État. Une des réponses paradigmatiques de cette compréhension du mot patrie est la suivante : « Je suis asthmatique... Pour moi c'est naturel d'aller chez le médecin sans devoir payer quelque chose » (2). L'analyse de ces lettres semble démontrer qu'il n'existe guère de conscience patriotique au sens où le régime l'entendait. La notion de patrie en RDA renvoie essentiellement à la composante sociale de la politique du régime d'Honecker, c'est-à-dire à des intérêts matériels, à la garantie d'avoir un travail à la sortie de l'école. Les lettres reflètent l'image d'une dictature nourricière,

(1) BBF/DIPF/ *Archiv Junge Welt* 1-42.

(2) BBF/DIPF/ *Archiv Junge Welt* 6, p. 108.

encadrant les citoyens du berceau à la tombe. Ces derniers considèrent un certain nombre de pratiques sociales comme acquises et propres à la RDA.

*
* *

En adoptant une perspective d'histoire anthropologique, centrée sur l'expérience des acteurs et l'étude des structures de base, on peut relativiser l'efficacité de l'entreprise de politisation et d'endoctrinement de la jeunesse en RDA. Les enfants étaient certes pris en charge par l'école et les organisations de jeunesse, mais ils sont restés dans leur majorité imperméables à certains traits de l'éducation socialiste (militarisation, politisation), tout en intégrant un certain nombre de valeurs (la paix, la solidarité...). Cela tient pêle-mêle à l'influence de la famille, de l'Occident (surtout pour Berlin-Est), voire de la religion, mais aussi au rôle de la rue, de l'éducation informelle. La jeunesse est-allemande a su conserver et développer une part d'autonomie. En outre, les directives éducatives imposées d'en haut n'étaient pas toujours bien appliquées sur le terrain : cela dépendait de l'influence du parti au sein de l'école, de l'autorité du directeur, du degré d'engagement politique des enseignants. Ce qu'il faut donc retenir, c'est que le pouvoir est certes omniprésent, mais qu'il n'est pas nécessairement efficace. L'approche méthodologique choisie, au carrefour du politique, du culturel et du social, permet de nuancer l'utilisation de concepts comme ceux d'État éducateur ou de totalitarisme éducatif.

Néanmoins, depuis la réunification, des sociologues ont montré que certaines valeurs restent vivantes à l'Est, et seraient le produit de cette éducation socialiste : la solidarité, le respect de l'autorité, l'attachement au collectif. Mais d'autres ont aussi montré que l'extrémisme de droite dans les *Länder* de l'Est, illustré par les violences racistes de Hoyerswerda et Rostock, serait aussi lié à l'éducation autoritaire conduite en RDA (1). Ainsi, même disparue, l'éducation est-allemande continue, en tant que *présence passée*, à faire débat au sein de la société allemande réunifiée.

Emmanuel DROIT
Doctorant Paris I
Centre Marc Bloch Berlin

(1) Pour un point complet sur la question de la xénophobie en RDA, voir l'ouvrage de J.-C. Behrens, T. Lindenberger, P. Poutrus (dir.) : *Fremde und Fremd-Sein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland*, Berlin, 2003.

MICHEL DEBRE
ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE
1959-1971

par Pierre BENOIST

Michel Debré est surtout connu pour sa participation à la politique générale de la France : il a été le premier des Premiers ministres de la v^e République dont il a inspiré les textes constitutionnels. Chacun connaît aussi son rôle dans la conduite de la politique algérienne de la France. On traite moins souvent de ses interventions dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes et des adultes. Pourtant, ce sujet a constitué un de ses centres d'intérêt permanents, et il a eu l'occasion de faire adopter des textes et de faire appliquer des politiques nouvelles qui ont profondément marqué le régime français de la formation professionnelle : en 1959, par deux lois sur la promotion sociale et sur la formation des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales, puis en 1966, par la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle. Après l'évocation des raisons idéologiques de l'attachement de M. Debré aux problèmes de formation, on présentera ses deux initiatives majeures de 1959 et de 1966, dont on s'efforcera ensuite de dégager les caractéristiques et la portée.

Républicanisme et attachement à la cohésion nationale constituent les fils conducteurs de l'action de M. Debré en matière de formation. Républicain, M. Debré était un fidèle admirateur de l'œuvre de Jules Ferry, qu'il voulait poursuivre en offrant une deuxième chance à ceux qui n'avaient pu tirer tout le profit de leur scolarité. Dans ses mémoires, il rappelle avec émotion ses souvenirs d'élève de l'école primaire et de l'un de ses maîtres qui alliait les trois visages de la nation : l'école, le service public (l'instituteur était aussi secrétaire de mairie), et l'armée (l'instituteur commandait ses élèves comme une section d'infanterie) (1). Dans la pensée de M. Debré, le système de

(1) M. Debré : *Trois républiques pour une France. Mémoires I*, Paris, Albin Michel, 1984, p. 74-75.

promotion sociale qu'il voulait instituer conservait les caractéristiques principales du système scolaire : une progression régulière par paliers, sur la base de cours, suivis d'une certification.

Outre l'œuvre de justice à l'égard des individus que représentait ce projet, celui-ci avait aussi, pour objectif de sauvegarder l'unité de la Nation, toujours menacée par la constitution de groupes cumulant les privilèges et les pouvoirs. Comme beaucoup de jeunes hauts fonctionnaires qui avaient commencé leur carrière avant-guerre (il avait travaillé au cabinet de Paul Reynaud, ministre des Finances, de 1938 jusqu'à sa mobilisation en 1939), il avait très mal vécu l'affaiblissement de la France à la fin de la III^e République, qu'il imputait au déficit de renouvellement des élites (1). L'utilisation de l'« ascenseur social » pour garantir l'unité nationale a été évoquée à plusieurs reprises, dans ses mémoires, où il rappelle Gouvion-Saint-Cyr et sa phrase célèbre sur le « bâton de maréchal » (2), et où il rapporte un discours prononcé en 1960 à l'École normale supérieure de Cachan : il y évoquait l'éventualité d'une révolution sociale qui porterait au pouvoir de nouvelles élites. Pour assurer la cohésion sociale, il comptait plus sur la promotion que sur la participation, chère au général de Gaulle : « En matière sociale, plus influencé par les thèses républicaines chères à Gambetta et à Jules Ferry (qu'il me paraissait l'un et l'autre mésestimer) que par l'idéologie des catholiques sociaux dont il avait lu et médité les meilleurs écrits, je croyais – et continue de croire – aux vertus de la promotion plus qu'à celles de la participation » (3). Il n'a jamais manqué de rappeler, à ce sujet, qu'il avait créé l'École nationale d'administration, comportant un concours interne ouvert aux agents en fonction, sans condition de diplôme.

Pourtant cet enthousiasme pour la formation n'était pas nécessairement partagé par ses collègues ni par les plus hautes autorités de l'État. Ses interventions dans ce domaine semblent avoir souvent été plus tolérées que souhaitées, et on peut faire l'hypothèse qu'elles ont été une concession faite à M. Debré pour compenser les contraintes qui lui étaient imposées dans d'autres domaines.

En 1934, M. Debré soutint une thèse de doctorat à la faculté de droit de Paris, sur un sujet assez inattendu chez un juriste se destinant

(1) Patrick Samuel : *Michel Debré, l'architecte du général*, Paris, Arnaud Franel Éditions, 1999, pp. 31-36.

(2) M. Debré : *Gouverner. Mémoires III*, Paris, Albin Michel, 1988, p. 97.

(3) M. Debré : *Gouverner autrement. Mémoires IV*, Paris, Albin Michel, 1993, p. 230

au Conseil d'État: l'« artisanat, classe sociale » (1). L'artisanat constitue une classe qu'il est important de soutenir pour assurer la stabilité sociale, et éviter son glissement, comme en Allemagne, vers le fascisme. Il défend aussi l'apprentissage, qui est le moyen d'assurer la pérennité de cette classe. C'est probablement par fidélité à ces positions que M. Debré déposa en 1949 une proposition de loi sur l'apprentissage dans les métiers de l'artisanat (2). Ce n'était toutefois que l'amorce de son action.

I. LA COHÉSION NATIONALE PAR LA PROMOTION SOCIALE

Dès les années 1951 et 1952, M. Debré s'est beaucoup investi dans un projet de « facultés ouvrières de culture et de technique » (3). Le système envisagé comprenait deux niveaux: des centres et des facultés. Les centres (de cinq à dix) prépareraient aux facultés, mais formeraient aussi des techniciens. Les facultés, au nombre de trois, formeraient des ingénieurs. Les auditeurs seraient rémunérés. Le ministre André Marie promit une commission d'étude, qui fut effectivement créée par arrêté du 21 février 1952, et dont M. Debré était membre. Elle devait recenser les résultats obtenus par le Conservatoire national des arts et métiers et les cours de perfectionnement de la promotion ouvrière. L'affaire fut résolue par le développement des centres régionaux du CNAM, créés par un décret du 25 juillet 1952. M. Debré n'a finalement pas obtenu satisfaction: le système du CNAM, très critiqué pour la lourdeur de son enseignement, l'absence de rémunération des auditeurs et ses sévères taux d'échec, ne correspondait qu'imparfaitement au projet de M. Debré. Mais le projet était une préfiguration de ce que ce dernier voulait réaliser par la promotion sociale: un système à niveaux successifs, n'exigeant pas de diplôme d'entrée, ouvert à ceux qui travaillent, avec conservation de la rémunération pour les périodes d'enseignement à temps plein. C'est ce que tentera M. Debré avec le projet de « Promotion sociale ».

(1) M. Debré: *L'artisanat, classe sociale, la notion d'artisan, la législation artisanale*. Thèse pour le doctorat, Paris, Dalloz, 1934. M. Debré s'appuie sur les travaux de Halbwegs. La classe se définit comme une communauté d'intérêts économiques, le rôle dans la production paraissant l'élément essentiel, et par une communauté de sentiments, qui crée une conscience et une discipline.

(2) Archives Debré, FNSP, 1 DE 22.

(3) *Ibid.*

Rien ne justifiait apparemment l'urgence donnée aux deux lois des 31 juillet et 28 décembre 1959 sur la promotion sociale, annoncées dans la déclaration d'investiture de M. Debré, Premier ministre, du 15 janvier 1959. La grande affaire de l'époque était la situation en Algérie. Mais il y avait aussi d'autres urgences, notamment économiques, avec l'entrée en vigueur prochaine du Marché commun. D'autre part, le programme législatif du gouvernement était très chargé: la presse de l'époque mentionnait des nombres impressionnants de textes (1), parmi lesquels la promotion sociale ne figurait pas, donnant lieu seulement à des informations succinctes à quelques reprises (2). Les dispositifs qui existaient dans le domaine de la formation à caractère professionnel dépendant principalement, soit du ministère de l'Éducation nationale, soit du ministère du Travail, n'étaient pas en effet, dépourvus d'efficacité, et les modifications nécessaires relevaient presque toutes du domaine réglementaire aux termes de la nouvelle constitution. L'hypothèse que nous formulons est que M. Debré, conscient d'une demande latente de formation, réalisait un projet qui lui tenait à cœur depuis sa jeunesse, utilisant à cette fin un créneau de liberté que le Président de la République lui laissait, dans un domaine où il ne souhaitait pas intervenir personnellement.

1. La formation professionnelle en 1959

Le ministère du Travail assurait la tutelle de l'Association nationale pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO) créée en 1949, mais dont les racines remontent à la période de l'entre-deux guerres. Cet organisme était très axé sur les formations de bâtiment et de la métallurgie, nécessaires à la reconstruction, et assurées dans 125 centres de formation. Les effectifs du personnel formé annuellement étaient passés de 11 400 environ en 1947 à 25 600 en 1959 (3). L'aspect de promotion était évident, puisque le certificat de formation professionnelle délivré à la fin du stage à de jeunes adultes sans qualification leur donnait la compétence d'ouvrier professionnel. Le ministère de l'Éducation nationale était fier de son système de « promotion ouvrière » défini par un arrêté du 15 avril 1948. Il

(1) *Le Figaro* du 10 janvier 1959 annonce 26 nouvelles ordonnances au *J.O.*, et celui du 26 février, 36.

(2) *Le Figaro*, 20 et 28 février, *Le Monde*, 2 juillet, *L'Humanité*, 4 novembre 1959.

(3) A. Bayard: *La formation professionnelle des adultes dans les esprits et dans la loi*, Montreuil, AFPA, 1970.

consistait en cours d'une centaine d'heures par an, auxquels s'ajoutaient des enseignements pratiques, donnés hors du temps de travail et sans rémunération (1). Le dispositif changea d'appellation vers 1954, pour s'appeler « promotion du travail » afin d'intégrer le personnel non ouvrier.

Le système était caractérisé par une logique d'offre : les établissements proposaient aux adultes les formations qu'ils dispensaient aux élèves. Les formations étaient du niveau de préparation au certificat d'aptitude professionnelle, plus rarement au brevet professionnel.

Le dispositif était couronné par la promotion supérieure du travail, organisée dans les universités, soit en instituts, soit en associations, dans quatre villes importantes, Grenoble, Nancy, Besançon et Strasbourg. Ces centres s'ajoutaient aux cinq centres régionaux du Conservatoire national des arts et métiers. La promotion du travail connaissait une évolution dynamique : de 1950 à 1959, les effectifs formés annuellement passèrent de 24 440 à 130 800. Malgré ses performances apparentes, le système faisait l'objet d'une réflexion critique. Un fonctionnaire de l'Éducation nationale émettait en 1957 une série de critiques et de propositions (2) : le système ne tenait pas suffisamment compte des besoins liés à l'évolution de l'économie, étant prisonnier des formations traditionnelles ; il ne répondait pas à la demande, forte à l'époque, de formation de techniciens de niveau moyen et supérieur et il ne comportait pas de régulation interministérielle. Un an plus tard, en décembre 1958, un rapport de Jacques Wolff, réalisé pour le Commissariat général à la productivité, apportait aussi son lot de remarques et de propositions (3). Il existait donc, fin 1958, une somme de réflexions et de propositions qui permettaient d'envisager une mise à niveau des dispositifs existants dans le domaine de la formation professionnelle des adultes à but promotionnel par une voie qui restait à déterminer.

En outre, la période était favorable à des réformes. Au cours des années 1950, de grandes évolutions marquèrent le domaine de la gestion de la main-d'œuvre et de la formation.

(1) AN, F 17 bis, 9005/1.

(2) J. A. Vigeon : « Problèmes de la promotion du travail », *L'Enseignement technique*, n° 15, 1957, pp. 51-86.

(3) Jacques Wolff : *La promotion du travail*, Paris, Commissariat général à la productivité, 1958, cité par Yves Palazzeschi : *Introduction à une sociologie de la formation*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1968, vol. 2, pp. 21-30.

Ainsi, entre les années 1956 et 1959, des rapprochements s'opèrent entre le mouvement Peuple et Culture, principalement tourné vers l'éducation populaire, et le monde du travail par l'intermédiaire des ingénieurs et cadres des entreprises publiques, d'inspiration chrétienne sociale, qui cherchaient à modifier les rapports sociaux par la formation (1). Guy Hasson, responsable de la formation des Charbonnages de France, introduisit dans cet organisme la méthode de l'« entraînement mental » propre à Peuple et Culture (2). En même temps, des réflexions se développaient au sein des entreprises sur la gestion du personnel. Cette fonction des entreprises, qui a longtemps été confiée au secrétariat général, prit progressivement son autonomie. Dans les années 1950, la direction du personnel devint un sujet d'étude (3).

Des conceptions nouvelles dans l'appareil productif firent naître des demandes en terme de niveau de qualification de la main-d'œuvre. Pour remédier à l'insuffisance de la qualification des ouvriers, la solution mise en avant consista à développer activement la catégorie des techniciens. Le deuxième plan (1954-1957) le mentionnait expressément, et un avis du Conseil économique du 20 octobre 1953 demanda la formation de cadres techniques. Cette demande se retrouva aux journées d'études du CNPF des 11 et 12 juin 1955 (4).

2. Les lois de 1959

La loi du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale (5) fut votée très rapidement. Venue en discussion le 30 juin 1959, elle fut promulguée le 31 juillet et publiée le 6 août. Elle avait donné lieu à la procédure officielle créée par les nouvelles institutions d'une commission spéciale dont le rapporteur était André Fanton, ancien membre du cabinet de M. Debré au ministère de la Justice et récemment élu député.

(1) Vincent Troger : « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et emploi*, n° 86, avril 2001, pp. 9-23.

(2) Antoine Prost : « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France », *Travail et emploi*, n° 86, avril 2001, p. 6.

(3) Jean Fombonne : *L'affirmation de la fonction personnel dans les entreprises (France 1830-1990)*. Thèse d'histoire, EHESS, 2000.

(4) *Bulletin du CNPF*, n° 141, décembre 1955.

(5) *JORF* du 6 août 1959.

Si l'on s'en réfère aux mémoires de M. Debré (1), ce dernier serait attelé à la tâche à la fin du mois de janvier 1959 avec Pierre Racine, Jérôme Monod et Jacques Decoust. Bertrand Schwartz, directeur de l'École des Mines de Nancy, lui aurait fait part de ses expériences en matière de formation des adultes. En fait, ce fut J. Decoust qui tint la plume dans ce projet. Cet inspecteur du travail exerçait aux Charbonnages de France quand M. Debré obtint qu'il fût placé auprès de lui, avant de le nommer délégué général à la Promotion sociale. Quant à B. Schwartz, son intervention dans les affaires de promotion sociale est postérieure à la mise en œuvre de la loi (2).

Les idées transcrites dans le projet étaient des idées personnelles de M. Debré. Les projets sociaux du RPF n'ont pas eu d'influence sur ses réflexions. Quant à l'attitude du général de Gaulle à l'égard de ce projet, elle consistait à laisser agir le Premier ministre, l'affaire étant de sa compétence et faisant même partie de ses passions personnelles (3).

La modestie volontaire des objectifs affichés apparaît dans le titre : « diverses dispositions tendant à la promotion sociale ». Cette rédaction prudente s'explique par le souci de calmer les inquiétudes des ministères formateurs et notamment des milieux de l'Éducation nationale qui ressentaient le projet de M. Debré comme une dépossession d'une attribution importante. Le texte reprenait à quelque chose près le dispositif existant. Il renvoyait à des décrets l'organisation d'un niveau de formation des techniciens et du personnel d'encadrement. Il spécifiait des objectifs pour l'agriculture, pour l'artisanat, mentionnait les entreprises et écoles privées parmi les organisateurs des cours, recommandait la passation de conventions, sans les rendre obligatoires. La promotion supérieure était reprise du projet de facultés ouvrières, en généralisant les expériences de Grenoble notamment. Étaient proprement innovantes les dispositions qui prévoyaient une rémunération des stagiaires qui ne sera que parcimonieusement accordée, la prise en charge financière par la taxe d'apprentissage, et surtout la mise en place d'un dispositif interministériel de coordination. Ce texte mettait au premier rang de ses objectifs des préoccupations sociales, mais n'omettait pas les besoins de l'économie. Un effort particulier fut fait pour mettre en valeur les réalisations existantes, tant

(1) M. Debré : *Mémoires III, op. cit.*, pp. 97-107.

(2) Entretien avec Bertrand Schwartz, le 5 novembre 2001.

(3) Odile Rudelle : « La promotion sociale » in *La politique sociale du général de Gaulle*, sous la direction de Marc Sadoun, Jean-François Sirinelli, Robert Vandebussche, Villeneuve d'Ascq, PUL, 1990.

étaient vives les incompréhensions de cette loi du côté de l'Enseignement technique, à propos de la coordination interministérielle dont l'introduction dans le texte fut prudemment laissée à l'initiative du rapporteur André Fanton ; ce dernier traita aussi de l'objectif de cohésion nationale, en dénonçant l'attrait qu'exerçait sur une partie importante de l'électorat l'idéologie propagée par le Parti Communiste.

Dans l'ensemble, le climat était plutôt à un scepticisme poli, même dans la majorité (1). Dans les milieux politiques, et au Parlement en particulier, les critiques les plus vives provinrent du groupe communiste qui déclarait craindre que cette politique ne servît d'alibi à une réduction des ressources attribuées aux établissements de formation initiale. Parmi les partenaires sociaux, la puissante Union des industries métallurgiques et minières fit des remarques d'organisation, qui tendaient à réduire les cas de maintien du salaire. La CGT regretta une utilisation plus intensive des moyens de formation qui dispensait de les augmenter, un centrage prioritaire sur les cadres au détriment des jeunes sans formation professionnelle, un pouvoir discrétionnaire des chefs d'entreprise dans le choix des personnes admises en stage. La CGT-FO et la CFTC mentionnèrent la parcimonie des moyens dégagés et le caractère exclusivement professionnel donné à la promotion sociale, qui demanderait une politique plus large et plus ambitieuse. Quant au Centre des jeunes patrons, il adhéra à l'objectif de promotion sociale, mais il privilégiait la promotion collective par rapport à la promotion individuelle (2).

La loi du 28 décembre 1959

La presse et l'opinion publique se sont, à tort, beaucoup moins intéressées à ce texte qu'à celui qui traite de la promotion des salariés. Cette loi organisait la formation des cadres syndicaux soit dans des centres dépendant des organisations syndicales les plus représentatives, soit dans des instituts d'université ou de faculté. L'État apportait une aide financière par des crédits affectés au ministère du Travail et au ministère de l'Éducation nationale. Une des intentions du projet était de renforcer la capacité de discussion en matière économique des organisations syndicales, objectif qui avait déjà été servi

(1) Entretien avec André Fanton, le 17 janvier 2002.

(2) Ces réactions sont extraites d'articles parus dans *Liaisons sociales*, n° 55-60, supplément, 19 mai 1960, rapportées par Yves Palazzeschi : *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français 1944-1994*, volume 2, Paris, Montéal, L'Harmattan, 1998, pp. 43-53.

par la loi du 23 juillet 1957 sur le congé-éducation, sans prévoir toutefois de rémunération : si les centrales syndicales étaient dotées, certaines depuis l'avant-guerre, de centres de formation pour leurs responsables, l'aide extérieure était parcimonieuse : fonds issus de la Charte du travail de Vichy, fonds provenant de l'aide américaine et se divisant en une partie banalisée et une partie provenant de l'amendement Blair-Moody (1952) qui liait développement du syndicalisme et libre-entreprise, et, de ce fait fut refusée par la CGT. La loi du 28 décembre 1959 permit de financer les quatre Instituts du travail de Lille, Strasbourg, Grenoble et Aix-en-Provence et le Centre de culture ouvrière de Paris, qui non seulement assuraient un enseignement, mais indemnisaient les stagiaires, et aussi de subventionner les centrales syndicales à l'exception de la CGT (1). Cette dernière, tenue en suspicion pour risque de « débordement politique », selon l'expression de Gilbert Grandval, ministre du Travail, lança une offensive en avril et mai 1964 pour être admise à la subvention (2), ce qui ne fut acquis qu'en 1968.

3. Les réalisations

En 1964, Bernard Chenot, dans le rapport présenté au nom de la Commission d'étude des problèmes de formation et de promotion sociale en février 1964, proposa la définition suivante de la Promotion sociale : « Doit être considérée comme action de promotion sociale toute action de formation ou de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle et qui contribue à un avancement dans l'échelle sociale ».

Une définition aussi large permettait d'englober en fait toutes les actions de formation. Aussi, plutôt qu'un bilan, on ne peut en donner qu'un simple aperçu. Un Comité de coordination fut institué auprès du Premier ministre et sous sa présidence. Il formulait des propositions, donnait des avis sur les projets de textes, sur l'usage des moyens. Une Délégation générale à la promotion sociale fut créée par décret du 29 mai 1961 et confiée à J. Decoust. Le Fonds de la promotion sociale était constitué par un chapitre du budget des services du

(1) Joanine Roy : « L'aide gouvernementale à la formation des syndicalistes », *Le Monde*, 16, 17 et 18 juillet 1964.

(2) *L'Humanité*, 21 avril et 14 mai 1964.

Premier ministre. Des comités départementaux (45 au premier janvier 1966) et des comités régionaux (5), présidés par les préfets et rassemblant des représentants des partenaires sociaux étaient chargés de recenser les besoins et de faire des propositions.

Les crédits de promotion sociale, tous ministères confondus, passèrent de 149,80 MF en 1960 à 311,00 MF en 1965, auxquels il convient d'ajouter respectivement 1,5 et 80 MF de crédits d'équipement du ministère du Travail. Le plus important bénéficiaire était le ministère du Travail dont la dotation passa de 128 MF à 225 MF, mais elle englobait toute la subvention des centres de FPA. Hormis ce cas exceptionnel, les dotations des autres ministères furent plus modestes et concernèrent essentiellement l'Éducation nationale, l'Agriculture et les Armées. Les effectifs des auditeurs atteignirent 453 000 en 1965, dont 306 000 relevant de l'Éducation nationale, laquelle comptabilisait d'ailleurs l'enseignement par correspondance (1).

Le coefficient d'accroissement des effectifs de la promotion sociale fut de 22 % par an. Celui de la promotion du travail, qui le précédait, de 48 %. Ceci relativise considérablement la valeur ajoutée à attribuer au nouveau dispositif. Par niveau de qualification, les plus grands bénéficiaires furent les ouvriers et employés qualifiés et les cadres, à l'exclusion des personnes sans qualification. La promotion collective (formation des cadres syndicaux) passa de 25 600 personnes en 1962 à 52 800 en 1965, ce qui constitue indéniablement une réussite.

Les ministères tirèrent diversement parti des nouvelles dispositions.

L'Éducation nationale

Une longue circulaire du 22 décembre 1959 rappela les réalisations déjà atteintes, et décrivit les nouvelles dispositions. Elle créa un échelon central de la promotion sociale auprès du ministre confié à un inspecteur principal de l'enseignement technique qui deviendra inspecteur général de l'instruction publique, M. Cercelet. Dans chaque académie, un inspecteur chargé des « enseignements complémentaires » fut désigné auprès de l'inspecteur principal de l'enseignement technique. Dans chaque cours de promotion sociale devait être créé un conseil de perfectionnement regroupant administration, enseignants, employeurs et auditeurs. Les effectifs accueillis étaient essen-

(1) Jean-Charles Asselain : *Le budget de l'Éducation nationale 1952-1967*, Paris, PUF, 1967, p. 247.

tiellement masculins : selon une note du 10 février 1964, dans les cours de 1^{er} et 2^e degrés (concernant les ouvriers spécialisés et les ouvriers qualifiés) les femmes étaient au nombre de 37 000 sur un effectif total de 170 000. Au CNAM, on comptait 6 000 femmes sur 40 000 auditeurs.

Le financement comportait la taxe d'apprentissage, des subventions des collectivités locales et une subvention de l'État, attribuée par le ministère après avis du comité départemental de l'Enseignement technique et de l'Inspection générale et souvent proche de la demande (1). Parmi les organismes subventionnés par le ministère, on relève principalement des établissements scolaires, des cours municipaux, des associations professionnelles ou compagnonniques, des chambres des métiers. Les formations sollicitées étaient principalement du niveau du certificat d'aptitude professionnelle, avec poursuite vers le brevet professionnel (2). Le système fit l'objet de critiques : il lui était reproché de fonctionner à guichet ouvert, comme s'il suffisait de présenter un projet pour qu'il fût accepté, l'attrait des indemnités accordées au chef d'établissement provoquant une inflation des cours (3). On considérait comme d'excellents résultats des scores de 29 reçus sur 53 présents à un brevet professionnel de mécanique, ce qui donne une idée de la difficulté des formations en cours du soir. L'organisation était très centralisée, tout se décidant à l'administration centrale, cours par cours.

M. Debré imposa en outre avec ténacité la mise en place d'une voie promotionnelle d'accès aux grandes écoles réservée aux élèves de l'enseignement technique, à laquelle il attachait une valeur symbolique ; malheureusement, l'institution ne la soutint guère après son départ (4).

Le ministère du Travail

Le nombre des stagiaires formés par l'ANIFRMO augmenta peu pendant les premières années de la promotion sociale : 25 600 en 1959, 23 800 en 1962. Ce n'est qu'en 1963 que les effectifs de candidats reçus crurent régulièrement pour atteindre 40 600 en 1968 (5). La

(1) AN, F 17 bis, 9005/2.

(2) AN, F 17 bis, 9005/4.

(3) Entretien avec M. Vatier, les 17 avril et 25 octobre 2001.

(4) M. Debré : *Gouverner. Mémoires III*, op. cit., p. 96.

(5) André Bayard : *La Formation professionnelle des adultes*, op. cit., p. 197.

nouvelle législation permettait pourtant d'améliorer la rémunération des stagiaires. Quant à la formation continue, 513 stagiaires seulement sont repérés sous cette rubrique en 1960, et 1 749 en 1970 (1).

Le ministère de l'Agriculture

La formation des adultes dans un but promotionnel ne datait pas de 1959. Jean-François Chosson a décrit l'histoire de cette formation (2). Elle a commencé avant la guerre et a mobilisé d'importants mouvements d'éducation populaire. La « vulgarisation » a été organisée par un décret du 11 avril 1959, contemporain de la loi sur la promotion sociale. Des dispositions ont été prises pour lier formation des jeunes et accès à l'exploitation : un décret du 14 juin 1961 donne un avantage d'un an sur le délai requis pour l'installation au bénéfice des jeunes qui justifient d'une formation professionnelle. On peut citer, parmi les réalisations, la création de centres pour faciliter la reconversion de la main-d'œuvre agricole excédentaire à Tinténiac, Redon (Ille-et-Vilaine), Josselin (Morbihan), Pont-de-Bris (Finistère) avec une forte participation financière de la Délégation (3). La promotion dite collective, celle qui concerne les militants des organisations professionnelles, fut particulièrement active en agriculture.

Le ministère des Armées

Un comité de travail pour la promotion sociale fut mis en place à compter du 1^{er} juin 1962 sous la présidence du général Gambiez. Le livre blanc de la Promotion sociale mentionne l'existence de 1 000 officiers-conseils, de 10 000 jeunes présents dans 260 clubs agricoles. Il est fait état de 23 000 soldats pris en charge au niveau du certificat d'études primaires en 1966, et de 12 000 à un niveau inférieur, de 1 500 clubs de loisirs éducatifs, et de l'existence d'un centre inter-armées de formation d'animateurs (CIFA) à Angoulême (4). L'enseignement à distance était mis à contribution. Les publics visés en priorité étaient ceux des jeunes agriculteurs menacés de conversion forcée du fait de la modernisation de l'agriculture. Le bilan 1965-1966 confirme ces chiffres et précise que les jeunes avaient acquis

(1) Bernard Bonnet : *La formation professionnelle des adultes, une institution et ses agents 1934-1994*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris X Nanterre, 1994.

(2) Jean-François Chosson : *Les générations du développement rural 1945-1990*, Paris, LGDJ, 1990.

(3) AN, F 60 bis 2832.

(4) Jean-Pascal Renaix : *La promotion sociale*, Peuple et Culture, Paris, 1967.

1 945 certificats d'études primaires, 1 105 certificats d'aptitude professionnelle, et que les entrées en formation professionnelle des adultes avaient été de 1 666 (1).

Les maisons de la Promotion sociale

Il s'agissait d'offrir des salles de cours et des moyens d'hébergement pour les stagiaires et les organisations, voire d'assurer un certain soutien logistique aux organisations qui en manquaient. Mais d'autres développements étaient possibles. La création de centres de promotion sociale mobilisa près de la moitié de la dotation du Fonds en 1963. En 1966, le Fonds finança les centres de Chambéry, Bordeaux, Grenoble et Gap (2). Une étude particulière à la Maison de Grenoble a été réalisée sur la période 1960-1966 (3). La réussite de ces institutions a été incertaine ; lors de la mise en place de la loi de 1966, le programme d'action mentionnait la nécessité d'une clarification du rôle de ces organismes (4).

Autres réalisations

Bertrand Schwartz, directeur du Centre universitaire de coopération économique et sociale des adultes (CUCES) à Nancy put monter en 1963 l'Institut national pour la formation des adultes (INFA), et l'Institut de promotion supérieure du travail de la même ville, à la demande du recteur Jean Capelle (5). En 1966, le Fonds finança le complexe INFA, CUCES, ACUCES (association placée auprès de ce dernier) (6).

Il y a donc eu beaucoup de réalisations, mais elles n'ont pas été à la hauteur des ambitions M. Debré le reconnut lui-même lorsqu'il présenta la loi de 1966 au Sénat : il justifia le nouveau projet par l'insuffisance des efforts antérieurs, y compris ceux qui avaient été déployés dans le cadre de la promotion sociale (7).

(1) AN, F 60 bis 2853.

(2) AN, F 60 bis 2837.

(3) Philippe Casella : « La promotion sociale comme forme d'intervention publique : le cas de Grenoble (1960-1966) », *Travail et emploi*, n° 86, 2001, p. 49.

(4) AN, 80 AJ 424.

(5) Françoise Laot : *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999.

(6) À hauteur de 435 125 F pour un projet d'un montant de 6 787 611 F ; AN, F 60 bis 2837.

(7) *JORF débats parlementaires Sénat*, séance du 27 octobre 1966, p. 1351.

4. Conséquences et enseignements de l'opération

La promotion sociale a servi de banc d'essai : elle a permis de mettre en évidence les difficultés d'organisation pédagogique et administrative inhérentes à toute tentative d'envergure dans le domaine de la formation des adultes. L'organisation pédagogique et administrative des cours se heurtait à des difficultés réelles, largement dénoncées, pour la plupart à la suite des rapports Chenot et Masselin et aussi révélées par les documents d'archives (1). Les stagiaires étaient d'un niveau trop bas et trop hétérogène, on manquait de méthode pédagogique adaptée à leur cas, de matériel pédagogique (on se préoccupa par ailleurs de créer des manuels spécifiques) et les taux de réussite aux examens étaient faibles. On s'interrogea aussi sur la pertinence de l'examen traditionnel pour sanctionner la formation. L'année scolaire n'était pas un cadre approprié, car pendant les vacances, les stagiaires perdaient leurs acquis. La rémunération du personnel était un sujet de revendication. Les critiques concernèrent principalement les problèmes d'horaire et de rémunération des stagiaires. Le fait d'effectuer la grande majorité des formations en dehors des heures de travail était générateur de fatigue, désorganisait la vie familiale et compromettait les résultats. C'est ainsi que les stagiaires qui bénéficiaient, grâce au temps partiel, de facilités d'horaires avaient un taux de fréquentation de 90 à 95 %, et des succès au BP et au BEI de l'ordre de 60 à 70 %, alors que les autres avaient un taux de fréquentation de 50 % et une réussite de l'ordre de 15 à 20 %. Ce fut un des points importants du rapport de la Commission Chenot que de demander pour tous une prise en charge de la formation pour moitié dans le temps de travail. Les indemnités pour perte de salaires, pourtant prévues par la loi, ne furent accordées que pour la promotion supérieure, et réservées à la troisième année.

L'interministérialité a été le point d'achoppement principal de l'organisation. Le délégué général, quelles que fussent ses qualités, n'avait que l'autorité que lui prêtait le Premier ministre. Après le départ de M. Debré du gouvernement, le délégué s'est retrouvé « orphelin », le nouveau Premier ministre, G. Pompidou ne prêtant pas à la promotion sociale le même intérêt que son prédécesseur. Ces querelles de territoire ont trouvé leur lieu d'expression privilégié dans la procédure budgétaire : la Délégation devait donner un avis sur l'ensemble des crédits concernant la promotion sociale dont les

(1) Rapport de M. Cartailleur, proviseur du lycée technique du Perreux à la suite du séminaire sur la promotion sociale de 1962, AN, F 17 bis 9005.

ministères demandaient l'inscription à leur budget ; mais cette règle a toujours rencontré des résistances, les plus vives venant du ministère du Travail, qui ne voulait pas faire entrer dans l'enveloppe de la promotion sociale les crédits destinés aux centres de FPA (1). D'ailleurs, M. Debré se déclara décidé, après son départ de Matignon et dans l'éventualité d'un retour au gouvernement, à créer un nouveau ministère de « formation technique », en retirant cette fonction aux ministères chargés du Travail et de l'Éducation, notamment. Néanmoins, un objectif fut atteint : la formation des adultes n'était plus de la compétence exclusive de quelque ministère et ne le sera plus jamais.

La conception même du dispositif souffrait aussi d'ambiguïtés. La première concerne l'exclusion de l'éducation populaire d'un dispositif tendant à assurer la promotion sociale. Ce choix est d'autant plus étonnant que les mouvements d'éducation populaire avaient connu un grand essor après la Libération. D'après certains témoins et acteurs, ce clivage serait un phénomène commun à tous les pays évolués (2). Selon A. Fanton, il était de l'intention du gouvernement et du Parlement de laisser l'éducation populaire aux soins des associations. En fait, il semble que l'éducation populaire n'entraît pas dans les limites de l'épuration que s'était fixée le Premier ministre. Son objectif était de constituer un dispositif très structuré. Dans un tel système « parascolaire », il n'y avait guère de place pour des formations moins normées et aux objectifs très variés. En quelque sorte, l'éducation populaire n'était pas « administrable » comme peut l'être un système proche du système scolaire. Les mouvements d'éducation populaire purent néanmoins trouver des moyens de développement appréciés auprès du Haut-Commissaire à la Jeunesse et aux Sports, Maurice Herzog (3).

La seconde affectait la notion même de promotion sociale : certains auteurs affirment que la promotion sociale n'a jamais prospéré et qu'elle régressa même chez les ouvriers non-qualifiés et les ouvriers qualifiés, surtout entre 1965-1970 et 1988-1993 (4). L'idée même de promotion sociale serait en voie de disparition, les salariés, sensibles à un modèle des « compétences » ayant désormais des aspirations individuelles de prise en charge de leur propre parcours qui ne

(1) Cf. circulaire du Premier ministre du 14 mars 1962, AN, F60 bis 2832.

(2) Entretien avec Jean-François Chosson le 9 novembre 2001.

(3) Entretien avec Dominique Alunni le 6 mars 2002. Cf. également Joseph Rovin : *Mémoires d'un Français qui se souvient d'avoir été Allemand*, Paris, Seuil, 1999, p. 327.

(4) Claude Dubar et Charles Gadéa (éd) : *La promotion sociale en France*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1999.

ferait plus nécessairement appel à des formations : la société promotionnelle ne se réalisait pas et la loi aurait été la marque d'une pensée tournée vers le passé (1). Il est vrai que les idées de 1959 étaient encore proches de celles de la Libération, époque à laquelle la notion de « promotion » était à l'ordre du jour. Il se trouve que l'accélération des évolutions économiques a progressivement privilégié l'adaptation aux techniques par rapport à la promotion des individus. Dans les faits, les termes de « promotion sociale » sont vite devenus synonymes de « formation professionnelle ». Dès 1963, le responsable de la promotion sociale à l'Éducation nationale exposait devant la commission Chenot les missions attendues du système de promotion sociale : le rattrapage, la promotion, la mise à jour, la reconversion. C'était déjà le catalogue des actions de la loi de 1971.

Le fait déterminant est que, dès 1960, l'activité économique s'accéléra : alors que de 1955 à 1959, la croissance du PIB était de 4 % par an, elle passa à 7,3 % de 1959 à 1965 (prix 1970) (2) : l'envolée de l'économie a dramatisé le problème de la formation et balayé les préoccupations de promotion des individus.

Le projet de M. Debré ne s'est donc pas réalisé de la manière dont il l'avait prévu, mais il a constitué le socle de développements ultérieurs : la formation professionnelle était désormais l'objet d'une loi, même si le domaine n'était pas législatif. Ainsi a été créé un précédent qui a ouvert la voie aux textes de 1966 et de 1971. D'autre part, un financement spécifique a été attribué à la formation des adultes : le fonds de la promotion sociale s'est pérennisé sous les lois ultérieures. Enfin une capitalisation des compétences techniques en matière de formation d'adultes s'est progressivement constituée : des personnes se sont qualifiées dans des fonctions nouvelles, des connaissances se sont accumulées et ont été réinvesties. Les lois de 1959 ont marqué les premiers pas d'une reconnaissance de la formation continue.

II. LE LANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : 1966

Le 8 janvier 1966, M. Debré est ministre de l'Économie et des Finances dans le gouvernement de Georges Pompidou. Son directeur de cabinet, Antoine Dupont-Fauville, lui avait déconseillé de reprendre du

(1) Yves Palazzeschi, *op. cit.*, vol 2, p. 161.

(2) *Annuaire rétrospectif de la France 1948-1988*, Paris, INSEE, 1990, p. 247.

service comme simple ministre (1), mais il avait fini par accepter, tout en revendiquant une place privilégiée dans le gouvernement, notamment en exerçant une sorte de tutelle sur les ministères économiques et sociaux, place que le Premier ministre n'avait pas osé lui refuser, mais qui créait une situation assez malsaine (2). C'est dans ce cadre institutionnel assez insolite que M. Debré eut l'opportunité d'intervenir à nouveau dans le domaine de la formation professionnelle.

1. Origine et élaboration de la loi du 31 décembre 1966

M. Debré avait demandé à Noël 1965 à Antoine Dupont-Fauville de lui proposer un programme d'action dès le début de l'année. Celui-ci lui proposa trois thèmes : l'éducation et la formation, les problèmes fonciers et le logement, la recherche (3). En tant que ministre de l'Économie, M. Debré pouvait être habilité à intervenir dans ces domaines qui conditionnaient le développement de l'activité économique. En outre, M. Debré était connu pour sa passion envers ce domaine, alors que G. Pompidou ne lui manifestait qu'un intérêt minime. On retrouvait donc une situation comparable à celle de 1959 : M. Debré s'est vu concédé un domaine réservé pour lequel il avait une appétence personnelle. A. Dupont-Fauville avait fait appel à Dominique Alunni, ancien ajusteur-outilleur, ancien militant de la CFDT, ancien président de la Jeunesse ouvrière chrétienne, président de l'Institut national de formation des animateurs de collectivités (INFAC) pour apporter des idées à l'élaboration de la loi, à titre officieux (4).

L'époque était favorable à une reprise des actions sur la formation. Henri Mendras date de 1965 la rupture avec la période de l'après-guerre (5). Le Premier ministre lançait le thème de l'industrialisation, un courant moderniste animait le CNPF avec Ambroise Roux à la présidence de la commission économique, François Bloch-Lainé plaidait pour un nouveau management de l'entreprise (6). La

(1) Entretien avec A. Dupont-Fauville du 22 juin 2001, propos confirmés le 28 novembre 2002.

(2) J.-M. Jeanneney : *Une mémoire républicaine. Entretiens avec J. Lacouture*, Paris, Seuil, 1997, p. 211.

(3) Entretiens des 22 juin 2001 et 28 novembre 2002 précités.

(4) Entretien avec D. Alunni, le 6 mars 2002.

(5) H. Mendras : *La seconde révolution française*, Paris, Gallimard, 1988, cité par Y. Palazzeschi : *Introduction à une sociologie de la formation*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 167.

(6) V. Troger : « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi*, n° 86, avril 2001, p. 9.

mise en œuvre du marché commun exigeait une compétitivité accrue de l'économie française ; le V^e Plan avait mis l'accent sur le besoin de formation du personnel à tous les niveaux. Ces objectifs furent nettement mis en avant dans la présentation que fit M. Debré du projet de loi devant l'Assemblée nationale le 5 octobre 1966. M. Debré représentait ainsi un de ses thèmes de prédilection. Dans ses mémoires (1), il mentionne avec une certaine amertume le fait que la tâche qu'il avait entreprise en 1959 sous l'appellation de promotion sociale avait été interrompue après son départ. Le 31 janvier 1966, un chargé de mission au cabinet dressa, dans une note pour le ministre sur l'éducation permanente, un bilan pessimiste des efforts faits de 1959 à 1965 : les besoins n'étaient pas couverts, il n'existait pas de doctrine d'ensemble, les structures de coordination n'avaient pas fait la preuve de leur efficacité. Il concluait à la nécessité de repenser le problème dans son ensemble, voire de saisir le Conseil économique et social, et posait la question d'une déclaration d'intention du gouvernement (2).

Comme en 1959, la nécessité d'une loi pouvait se discuter. M. Debré la justifia, dans son discours de présentation, d'une part par l'obligation nouvelle qu'il voulait instituer pour l'État, les personnes morales de droit public, les entreprises et les organisations professionnelles et par la programmation des dépenses publiques. P. Laurent, qui fut commissaire du gouvernement pour présenter le projet de loi au Conseil d'État, se souvient avoir eu du mal à convaincre ses collègues de la nécessité d'une loi. En fait, les archives montrent que la paternité de la loi revient bien à M. Debré, et non aux fonctionnaires du Plan, comme il a pu être soutenu (3). M. Debré avait décidé dès février 1966 de faire une loi-programme : une note du 1^{er} mars 1966 de Françoise Duléry, membre du cabinet, relatait un entretien du ministre avec Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, le samedi 26 février : le ministre voulait faire une loi-programme sur trois ans en matière de formation et d'enseignement professionnel. On pourrait insérer dans cette loi des dispositions relatives à l'organisation régionale (le ministre était frappé par l'absence de coordination de la formation professionnelle à ce niveau), et à la réorganisation du système des bourses pour les étudiants âgés, pour les femmes et pour le recyclage des cadres.

(1) M. Debré : *Gouverner autrement. Mémoires IV*, Paris, Albin Michel, 1993, p. 114.

(2) FNSP, *archives Debré*, carton 4 DE, formation professionnelle 1966-1967.

(3) Déclarations de Guy Métais à la journée d'étude sur les lois de 1971 organisée par le Groupe d'étude « Histoire de la formation des adultes » (GEHFA) le 29 mars 2001.

Pierre Laurent pensait que le projet devait sauvegarder la personnalité de l'enseignement technique, que le système de coopération avec les professions était à revoir, que l'organisation régionale de la formation professionnelle était souhaitable si elle était présidée par le recteur ; il mentionnait aussi la généralisation des conventions avec les professions et la réforme de la taxe d'apprentissage (1). Une note du cabinet Debré du 29 avril relate le contenu d'une réunion tenue la veille chez le ministre de l'économie et des finances. Elle met l'accent sur la coordination, le rôle des conventions, les priorités (pour l'Éducation nationale, l'enseignement technique, pour les affaires sociales, l'implantation des centres de FPA en fonction des besoins économiques, l'augmentation de la taxe d'apprentissage de 0,4 à 0,6 %) (2). Une structure légère fut mise en place pour préparer la loi, dont la responsabilité opérationnelle incombait à Françoise Duléry et à Pierre Laurent sous la présidence de M. Debré, mais le groupe se réunissait aussi en son absence.

Dans les archives du Commissariat général du plan, on trouve certes trace des réflexions qui y furent menées sur les problèmes d'adéquation de flux de formation et de besoins de main-d'œuvre, mais en revanche, aucune mention de la demande d'une loi nouvelle. Les archives comportent en outre une note d'analyse du premier projet de loi par les services du Plan, qui montrent que ces derniers découvrirent avec étonnement les dispositions proposées (3).

La procédure d'adoption de la loi fut, comme en 1959, marquée par l'urgence. La Commission des affaires culturelles, familiales et sociales protesta contre les délais qui lui étaient imposés : adopté en Conseil des ministres le 28 septembre, le texte vint en discussion à la Commission des Finances, de l'Économie générale et du Plan de l'Assemblée le 14 septembre, au Conseil économique et social le 20, à la Commission des Affaires culturelles, familiales et sociales le 30. Votée en première lecture par l'Assemblée nationale le 6 octobre, elle fut discutée et votée par le Sénat le 27 octobre, puis par l'Assemblée en deuxième lecture le 18 novembre. Des interventions pressantes de M. Debré avaient été nécessaires auprès de Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale, pour que ce dernier assistât à la

(1) *Ibid.* et Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis : *Le technocrate, le patron et le professeur*, Paris, Berlin, 2001, p. 26.

(2) FNSP, archives Debré, carton 4 DE.

(3) Note pour François Ortolé FM/GS du 15 avril 1966, AN, 80 AJ 424.

séance du Conseil économique et social ; ses réticences étaient motivées par la crainte d'être entraîné dans un débat sur l'orientation scolaire et universitaire (1), problème à propos duquel il était en désaccord avec l'Élysée. L'exposé des motifs reprenait les considérations exposées plus haut ; il mettait sur le même plan formation des jeunes et formation des adultes. Il lançait officiellement un nouveau vocable : celui d'éducation permanente.

2. Le contenu de la loi

Une obligation morale

L'article premier déclarait que la formation professionnelle constituait une obligation nationale. Cette déclaration de principe de M. Debré – « peut-être ce à quoi je tenais le plus » (2) – devait porter la loi de 1966 au même rang que la loi de 1880 par laquelle J. Ferry avait institué l'obligation scolaire. Pourtant, le dispositif mis en place n'eut pas la même rigueur que l'ensemble législatif institué de 1880 à 1889. Les obligations imposées à cette époque étaient précises : les parents devaient envoyer leurs enfants à l'école sous peine de sanctions pénales et, symétriquement, les communes devaient ouvrir des écoles, le préfet pouvant procéder à l'inscription d'office de la dépense au budget de la commune.

L'obligation créée par la loi de 1966 n'était pas de même nature. Elle ne comportait pas de contrainte à l'égard des individus. En sens inverse, en disposant que l'État, les collectivités locales, et un certain nombre d'organismes énumérés devaient concourir à assurer cette obligation, la loi n'était pas assez précise pour permettre à un administré d'exercer des recours contentieux. Il s'agissait d'une obligation purement morale. Lors de l'examen du projet par l'assemblée générale du Conseil d'État le 27 septembre 1966, personne ne soutint que l'article premier posât une règle de droit. Pour maintenir néanmoins cette disposition dans le texte, le président estima que « on ne peut refuser d'inclure des principes pour les rendre plus affirmés » (3). Au Sénat, Michel Kistler, rapporteur de la Commission des finances, exprima la même idée dans son rapport le 27 octobre 1966 : « Notons toutefois que cette affirmation solennelle de l'obligation de la formation professionnelle ne comporte aucune sanction ».

(1) Archives Debré, carton 4 DE, formation professionnelle 1966-1967, note de Françoise Duléry du 14 septembre 1966.

(2) M. Debré : *Mémoires IV, op. cit.*, p. 116.

(3) AN, 19990026, art. 126 / 295-437.

Une politique coordonnée et concertée

La loi prévoyait dans son article 3 que « la formation professionnelle et la promotion sociale font l'objet d'une politique coordonnée et concertée, notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs salariés ainsi que des travailleurs indépendants, selon des modalités qui seront fixées par décret ». Le rapporteur du projet au Conseil d'État, Bernard Jouvin constata que les dispositions concernant la politique coordonnée et concertée étaient parmi les rares dispositions à caractère législatif du texte; elles auraient mérité une définition plus précise du contenu de ces deux termes, mais il s'agissait plus de pratique politique que de droit. Un conseil national de la promotion sociale, de la formation professionnelle et de l'emploi rassemblait les représentants des pouvoirs publics et des organisations professionnelles et syndicales et remplaçait à la fois le Haut Comité de l'orientation et de la formation professionnelle et le Comité de coordination de la promotion sociale. Un comité interministériel présidé par le Premier ministre et dont le ministre de l'Éducation nationale était le vice-président, réunissant les ministres intéressés, serait le lieu de confrontation des programmes, d'établissement des directives et de répartition des moyens financiers. Un groupe des hauts fonctionnaires dont la loi précisait qu'il était présidé, par délégation du Premier ministre, par le secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, préparait les travaux du conseil et, dans les faits, gérait le dispositif. Des comités régionaux étaient institués, présidés par le préfet, le recteur étant vice-président de droit. Ces dispositions furent introduites au cours de la procédure parlementaire. Enfin, un conseil de gestion du fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale, qui remplaçait le fonds de la promotion sociale, était présidé par un haut fonctionnaire et aurait pour rôle de proposer au comité interministériel les orientations à donner aux allocations de moyens. Si les conventions entre l'État et les centres de formation d'origine publique ou privée étaient déjà prévues par la loi de 1959, elles avaient été utilisées de manière occasionnelle. La loi de 1966 faisait de la convention le mode normal d'attribution des aides financières de l'État. Cette obligation des conventions deviendra une règle permanente de la formation continue.

La coordination administrative avait été le principal point faible du système de la promotion sociale. Le problème de la coordination fut largement évoqué lors de la discussion du projet de texte au Sénat: M. Debré le déclara lui-même le 27 octobre: « c'est sur la coordination que la loi sera jugée » (1). André Morice, faisant état de

(1) *JORF Débats parlementaires Sénat*, 27 octobre 1966, p. 1351.

son expérience d'ancien secrétaire d'État à l'Enseignement technique, décrit les services compétents des divers ministères comme « un ensemble disparate qui [...] interdit toute formation professionnelle cohérente ». Il ne voyait comme remède que de désigner « une personnalité siégeant obligatoirement au conseil des ministres – cela est essentiel pour son autorité et ses arbitrages – qui serait exclusivement chargée auprès du premier ministre de la coordination des activités de formation professionnelle et de promotion sociale ». Ce ne fut pas la solution retenue, mais le rôle imparti à Pierre Laurent s'inspira fortement de cette conception.

La place prépondérante faite à l'Éducation nationale dans le dispositif s'explique d'abord par l'aspect financier de la loi : son but initial était de programmer des dépenses d'équipement, et sur les 2 milliards prévus pour les trois années 1967, 1968 et 1969, 1,3 étaient réservés aux instituts universitaires de technologie et les collègues d'enseignement technique, 0,315 à l'enseignement agricole et 0,385 aux centres de FPA ; la loi de 1966 était autant tournée vers la formation initiale, et notamment celle de l'Éducation nationale, que vers la formation continue. Pierre Laurent a pu jouer de sa position particulière dans les affaires de formation : membre du Conseil d'État, il n'était pas suspect de nourrir des préjugés pour ou contre l'un ou l'autre des ministères formateurs. Son expérience de directeur général de la main-d'œuvre au ministère chargé du Travail lui avait permis, d'une part, de mesurer la faible qualification d'une grande partie des travailleurs, mais aussi de connaître l'Éducation nationale du dehors : ses jugements sur l'institution étaient très critiques : une certaine arrogance qui portait ses représentants, notamment les inspecteurs généraux de l'enseignement technique, à décrier les formations données dans les centres de FPA ; un mauvais ciblage de ses formations, qui conduisait à mettre sur le marché du travail des jeunes, notamment les jeunes filles, dotés de diplômes sans débouchés. Elle redoutait aussi la confrontation et répugnait à faire appel à des professionnels pour assurer les enseignements.

Après 1963, le secrétaire général réussit à s'imposer dans le ministère, à réaliser une réforme de structure qui confirma la disparition des grandes directions verticales, et à contrôler l'ensemble de la maison. Il mesurait l'ampleur des moyens dont disposait le ministère, aussi bien en personnel de formation qu'en machines-outils. La mise en œuvre de la réforme de l'enseignement de 1959 avait conduit à une réforme de l'enseignement technique. La création des instituts universitaires de technologie fut décidée, et la loi, précisément, programmatif leur financement. Il était donc bien placé pour revendiquer

pour l'Éducation nationale le *leadership* de la formation professionnelle dans sa version 1966 (1). Cette opération n'était pas gagnée d'avance, car M. Debré aurait souhaité la création d'un « ministère de formation technique » regroupant l'enseignement technique, la FPA et l'éducation permanente. Mais ce projet fut repoussé par G. Pompidou (2). P. Laurent se déclara hostile à ce projet, car il y voyait un risque de dévalorisation des formations techniques et une occasion manquée de faire évoluer l'Éducation nationale. Il s'en expliqua le 6 septembre 1966 dans un exposé devant les représentants de la presse sur le projet de loi adopté par le Conseil des ministres le 10 août (3) : « Le gouvernement a entendu tout d'abord récuser des solutions dépassées ou de fausses solutions. L'éventuel regroupement, au sein d'un organisme administratif distinct de toutes les responsabilités de formation professionnelle, est à inscrire au nombre des solutions dépassées et dangereuses. Il dresserait, en effet, un obstacle insurmontable devant l'orientation des jeunes et rejeterait les objectifs de formation professionnelle hors de l'enseignement, allant ainsi à l'encontre d'un puissant effort de rénovation et de réforme [...]. D'autre part, réserver à un organisme administratif nouveau, étranger à la fois à tous les départements ministériels intéressés, la seule fonction de coordination, c'eût été l'exposer rapidement à l'échec, faute de pouvoirs et de responsabilités directes à l'égard soit de l'enseignement, soit du marché du travail, soit des activités industrielles, commerciales et artisanales ».

La place faite au secrétaire général fut soigneusement mesurée : « le Premier ministre n'avait pas l'intention de livrer le dispositif à l'Éducation nationale. Il prit de multiples précautions en ce sens (mécanisme de gestion du fonds, désignation de Laurent parce qu'il n'était pas un enseignant) » (4). La question de la place de l'Éducation nationale dans le dispositif réapparut à propos de la désignation des secrétaires des organismes créés par la loi. Une tendance notamment partagée par le ministre chargé de la réforme administrative, Louis Joxe, était de constituer un secrétariat commun ; mais le risque était de le confier à un proche de Pierre Laurent (Gabriel Ducray) (5). Une note de Françoise Duléry, non datée, mentionne qu'Édouard Ballardur « craint la force que représente Laurent ; d'autre part, il ne

(1) Entretiens avec Pierre Laurent les 6 mai 1994 et 14 novembre 2001.

(2) M. Debré : *Mémoires IV, op. cit.*, p. 114.

(3) *Le Moniteur*, n° 37 du 10 septembre 1966.

(4) Archives privées. Note personnelle d'un membre du cabinet Debré.

(5) *Ibid.*

veut pas instaurer la pagaille ». La position de F. Duléry était la suivante : « Laurent coordonne, mais il ne peut réussir que s'il le fait au nom du premier ministre » ; en outre, elle était favorable à ce que le secrétariat du conseil du fonds et du conseil national fût léger et non autonome par rapport à P. Laurent (1). Le dispositif qui fut ainsi créé assurait à la formation professionnelle une bien meilleure coordination que la loi de 1959 n'avait pu faire à la promotion sociale.

Le financement

Le fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale, qui se substituait au fonds de la promotion sociale, était alimenté par une dotation budgétaire annuelle au moins égale au produit de la taxe d'apprentissage versé au Trésor : il s'agissait donc de la seule partie de la taxe qui ne faisait pas, de la part des employeurs, l'objet d'une imputation à des dépenses effectivement faites par eux à des fins de formation. L'exposé des motifs et l'avis du Conseil économique et social renaient une évaluation de 200 millions de francs. Il ne s'agissait toutefois que d'un minimum garanti. En 1967, la dotation du fonds fut de 196,60 MF (2). Au fil des années, la dotation du chapitre connut une progression sensible.

D'autre part, la décision d'harmoniser la rémunération des stagiaires en application de la loi du 31 décembre 1968 s'accompagna de la création du chapitre 43-04 nouveau dans le budget de 1970 doté de 356,70 MF. La taxe d'apprentissage due au titre de l'année 1966 vit son taux passer de 0,4 à 0,6 %, ce qui permit un accroissement des moyens utilisés par les entreprises, et si elles ne les utilisaient pas intégralement, mis à la disposition du fonds. Les deux milliards de francs d'investissements publics pour 1967, 1968 et 1969, permirent la création de CET (55 000 places), d'IUT (60 000 places), d'établissements d'enseignement agricole courts (collèges agricoles, centres de formation professionnelle et de promotion sociale agricole), mais aussi de deux instituts de promotion sociale agricole préparant au brevet de technicien et d'agent technique agricoles, aux centres de formation professionnelle de l'AFPA dont la capacité devrait passer de 56 000 à 70 000 places. Cette programmation traduisait non un apport nouveau de crédits, mais le financement sur trois ans de projets prévus pour une période de quatre ans.

(1) FNNSP, archives Debré, carton DE Finances 1966-1967 (services du Premier ministre, chapitre 43-03).

(2) Les dotations mentionnées sont tirées des projets de lois de finances, annexes services votés - mesures nouvelles, services du Premier ministre, I services généraux.

En définitive, la mise en place du financement des nouvelles lois a bien sûr reposé initialement sur l'utilisation de moyens existants ou sur des financements déjà décidés, mais il y a eu indéniablement dès l'origine un effort constant pour accroître la dotation du fonds d'une manière significative.

L'aménagement des droits individuels

Des dispositions diverses aménagèrent certains secteurs de la formation : congé de formation non rémunéré ; procédure de règlement des conflits relatifs à l'attribution de ces congés ; prêts pour les personnes qui ne pouvaient bénéficier de bourses ou d'allocations ; allocations pour les mères de trois enfants et les veuves ; les agriculteurs pouvaient suivre des stages de formation ou de promotion, ou des cycles de préparation à l'enseignement supérieur agronomique et des centres artisanaux de promotion et de qualification permettaient aux artisans de se préparer à la direction des entreprises artisanales avec l'aide du Fonds.

La loi du 3 décembre 1966 ne traitait que de congés sans rémunération. Ce fut la loi du 31 décembre 1968 (1) qui régla le problème de la rémunération, fondamental pour la réussite du projet. Elle intervint après que M. Debré eut quitté le ministère de l'Économie et des Finances, mais il est utile de l'évoquer, car elle constitue un élément important du dispositif de formation continue de 1966. Dans une note confidentielle du 27 avril 1967, relative à la mise en œuvre de la loi du 3 décembre 1966 (2), P. Laurent mentionne parmi les travaux engagés l'unification des systèmes d'indemnisation : une étude confidentielle fut confiée à Jacques Delors, chargé de mission au Commissariat du Plan. Le rapport préparé par Jacques Delors et Guy Métais, daté du mois d'août 1968, avait pour objectif de simplifier, établir l'équité, inciter, ne pas dissuader de l'École (3). Sa préparation avait ainsi été engagée avant les événements de mai 1968, qui ne furent donc pas à l'origine des dispositions de la loi de décembre mais l'ont néanmoins favorisée (4). La loi fixait un niveau de rémunération selon le type de stage par référence soit au dernier salaire perçu, soit au salaire minimum et prévoyait une prise en charge totale ou partielle par l'État.

(1) *JO* du 3 janvier 1969.

(2) AN, 80 AJ 424.

(3) AN, F 60 bis 2900.

(4) Entretien avec Guy Métais, le 1^{er} juin 1993.

Dispositions diverses

Enfin, des dispositions institutionnelles, importantes mais assez hétérogènes, concernaient, dans le domaine de la Fonction publique, la création des instituts régionaux d'administration pour le recrutement et la formation des fonctionnaires de catégorie A, dans celui de l'Agriculture, la création des stages de formation et de promotion au sein des centres de formation professionnelle ou de promotion sociale agricole, dans un institut national et des instituts régionaux. Dans le domaine de la gestion, était créée la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE) (1). La formation à la gestion était un élément essentiel pour le développement économique. L'assemblée générale du Conseil d'État avait estimé devoir disjoindre les articles concernant l'enseignement agricole et la FNEGE qui ne relevaient pas du domaine législatif. Le gouvernement les reprit néanmoins dans le texte soumis au Parlement.

III. MISE EN ŒUVRE ET RÉALISATIONS

La loi du 3 décembre ne rencontra pas d'hostilité majeure. Le Conseil économique et social regretta que les organisations professionnelles, pourtant sollicitées pour les actions de formation, n'aient pas le même statut au niveau de la coordination que les administrations et soient reléguées dans un rôle de donneur d'avis. Ses autres observations portèrent principalement sur la pérennité de la dotation du fonds, le montant des crédits programmés, la promotion collective. À l'Assemblée nationale, des craintes furent exprimées sur les risques d'un prélèvement excessif sur la taxe d'apprentissage.

Le CNPF était d'accord avec l'essentiel de la loi : dans un rapport du 14 juin 1966 (2), donc postérieur à la décision de préparer une loi, l'assemblée générale de cet organisme constatait que la réforme de l'enseignement ne produirait ses effets que dans six ans et demandait que des mesures fussent prises entre-temps. Le CNPF demandait notamment que la FPA fût mise en mesure d'accélérer ses formations grâce à un système de conventions, que des mesures du même ordre fussent prises pour le recrutement des jeunes sortant du système scolaire, que les crédits budgétaires permettant de financer les conventions fussent accrus, que la procédure d'utilisation de la taxe

(1) Cf. Marie-Emmanuelle Chessel et Fabienne Pavis : *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin, 2001.

(2) *Le Moniteur*, 28 juillet 1966.

d'apprentissage fût accélérée. La CGT, au contraire était hostile à la loi, y voyant un transfert au patronat des responsabilités de l'État en matière de formation, notamment par la généralisation des conventions (1). Le Conseil supérieur de l'Éducation nationale émit un avis défavorable au projet; le secrétaire général de la Fédération de l'Éducation nationale, M. Lauré, lui reprochait la précipitation de la consultation, le simple accompagnement d'une réforme de l'enseignement qui procédait à une orientation précoce des élèves, et l'absence de mesure en faveur de l'enseignement technique long (2).

Au cours de l'année 1967, les décrets d'application de la loi furent publiés. Une circulaire du Premier ministre du 1^{er} janvier 1967 aux préfets de région mit en place des groupes régionaux permanents. Un fonctionnaire fut choisi par le préfet pour animer le groupe. Il était assisté par l'inspecteur chargé de l'échelon régional de l'éducation professionnelle (EREP) et par l'inspecteur du travail chargé de l'échelon régional de l'emploi.

À l'échelon central, le secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, délégué du Premier ministre, détenait la réalité du pouvoir. Le discours tenu le 8 octobre 1967 à Nancy à l'occasion de la fête annuelle du travail organisée par la Société industrielle de l'Est (3) explicita ses intentions. Il affirmait que « réorganisation de l'enseignement et politique de développement de la formation professionnelle s'appuient et se complètent l'une l'autre; et c'est vraisemblablement l'un des aspects les plus novateurs de l'ensemble des réformes entreprises en ces matières au cours de ces dernières années en ce qui concerne aussi bien les structures et le contenu des enseignements que leur rôle social » qu'en conjuguant la réforme de l'enseignement et l'organisation progressive de l'éducation permanente, il soit possible de « faire reculer l'encyclopédisme étouffant des programmes scolaires et universitaires »; il définissait les conditions que requérait cette éducation permanente: dispositif permanent d'étude dépassant le court terme des emplois et des formations; définition d'une pédagogie des adultes et de méthodes de validation des acquis; mobilisation de tous les moyens d'information et de formation disponibles. C'était donc une politique globale de la formation et de l'emploi qui était ébauchée, mais elle n'eut pas le temps de se réaliser.

(1) Claude Michel: *La CGT et l'enseignement*, Institut CGT d'histoire sociale, 1990, p. 124.

(2) *Le Monde*, 25 & 26 septembre 1966.

(3) *Le Moniteur*, 14 octobre 1967.

Les archives de la formation professionnelle permettent d'évaluer à 470 000 environ le nombre des stagiaires en 1970 (1). Si l'on rapporte ces effectifs à ceux mentionnés pour la Promotion sociale en 1965 (453 000), on constate donc une relative stagnation du nombre de personnes en formation.

À l'Éducation nationale, le ministère avait pris les devants en matière d'organisation en créant dès juillet les échelons régionaux de l'éducation professionnelle (2) confiés à un inspecteur principal de l'enseignement technique auprès de chaque recteur. C'est dans le cadre de la loi de 1966 que fut expérimenté en 1967 le système des « unités professionnelles » d'où sont issues par la suite les unités capitalisables, à partir des travaux menés en Meurthe-et-Moselle par le CUCES, sous le pilotage de Bertrand Schwartz, et avec la participation active d'Alain Élie, ingénieur civil des mines, en faveur de mineurs de fer, en vue de les préparer au CAP d'électrotechnique ou de construction mécanique. Ce système permit d'organiser la formation par unités et de concevoir la validation par contrôle continu, grâce à un jury itinérant statuant sur le rapport des formateurs et en s'appuyant sur un référentiel, répertoire des capacités requises pour acquérir le diplôme.

Dans l'agriculture, la loi de 1966 eut un impact considérable. Elle vint en renfort à la réalisation de la loi du 2 août 1960 et du décret du 20 juin 1961 sur l'enseignement agricole. La profession souffrait d'un déficit en matière de formation. Selon une étude de 1958, seulement 5 % des agriculteurs avaient reçu une formation générale ou technologique de second degré. La formation des adultes dans ce domaine était en crise (3) : elle était jusqu'alors confiée aux foyers de progrès agricole, antennes des directions des services agricoles, et de ce fait critiquée par la profession qui considérait que ces attributions lui revenaient ; elle ne comportait qu'une éducation gestuelle d'ailleurs fort appréciée des agriculteurs. Après le départ d'Edgard Pisani et son remplacement par Edgar Faure (6 janvier 1966), les directions des services agricoles furent supprimées, et les foyers de progrès périclitèrent. Les ingénieurs des travaux agricoles qui y

(1) AN, F 60 bis 2905.

(2) Circulaire du 4 juillet 1966.

(3) Jean-François Chosson : « L'odyssée des centres de formation professionnelle et de promotion agricoles », *Éducation permanente*, n° 77, 1984, pp. 35-43. Paul Moati : ingénieur général honoraire du GREF : « L'avènement de la formation professionnelle agricole 1966-1967 », *document manuscrit*.

étaient employés se trouvèrent sans affectation. C'est dans ce contexte que la loi du 3 décembre 1966 vint créer des centres de formation professionnelle ou de promotion agricole, en même temps qu'un institut national et des instituts régionaux de promotion. La création de l'Institut national de promotion supérieure agricole (INPSA) de Dijon fut l'instrument d'une véritable formation professionnelle. La conception de cette formation a été confiée à un groupe de travail piloté par Paul Moati, ingénieur du GREF. Les circulaires des 18 janvier et 21 juin 1966 ont mis en place une formation d'adultes apportant des compléments de connaissances générales, techniques et économiques et sanctionnée par le brevet professionnel agricole délivré en contrôle continu. La préparation du BPA s'effectuait dans les centres de formation professionnelle et de promotion sociale agricole. L'opération a réussi malgré la méfiance des organismes professionnels et l'indifférence de la population concernée, grâce à la détermination des fonctionnaires et au succès initial rencontré auprès de jeunes agriculteurs ayant une attitude positive à l'égard de la formation. Dès 1967, les crédits nécessaires à la mise en place de 250 CFPPA ont été obtenus. Par la suite, cette opération a été valorisée par la politique communautaire qui a lié, à partir de 1969, l'octroi de certaines aides à l'installation à une formation de 200 heures : une unité de BPA correspondait précisément à ce critère. Ensuite, certains agriculteurs ont continué leur formation pour obtenir le BPA complet. Le nombre de BPA obtenus a atteint 1 500 en 1975 et 4 000 en 1980. Les CFPPA ont fourni une contribution importante à la politique de formation agricole. Ils constituèrent dorénavant un élément permanent de chaque lycée agricole.

*
* *

Les événements de 1968 ont eu pour conséquence le passage de M. Debré au ministère des Affaires étrangères ; d'autre part, le secrétaire général du ministère, dont le départ avait été annoncé aux recteurs par le ministre Alain Peyrefitte le 26 avril pour prendre effet le 15 mai (1), mais qui était resté en service du fait des événements, a quitté ses fonctions avec l'arrivée d'Edgar Faure.

Le nouveau ministre, qui s'efforçait de pacifier les rapports avec les enseignants, notamment dans l'Université, ne mettait pas la formation professionnelle au centre de ses préoccupations ; il retira

(1) AN, 1987 01 91-34.

pratiquement l'Éducation nationale de la politique coordonnée (1). Le chantier de l'application de la loi de 1966 fut repris par J. Delors. On entre dès lors dans l'histoire des lois de 1971, qu'il n'est pas envisagé de traiter ici de manière exhaustive, sauf pour mentionner que la loi sur la formation professionnelle de 1971 reprendra quasi intégralement le dispositif institutionnel de 1966, ainsi que les principales règles posées à cette époque (politique coordonnée, régime des conventions). On conçoit donc que M. Debré ait ressenti quelque amertume à voir publier une loi qui reprenait l'essentiel de celle de 1966 (2), surtout après qu'il eut fait connaître son désaccord au Premier ministre de l'époque, J. Chaban-Delmas. Mais la loi de 1971 modifia considérablement le dispositif de 1966 : la création d'une taxe de 1,1 % sur les salaires pour assurer la formation du personnel en place, ce qui créa un marché de la formation, le projet de formation d'entreprise, le congé individuel de formation. L'importance des sommes dégagées par la nouvelle taxe fut une innovation de taille par rapport à la loi de 1966. Par ailleurs, la rédaction d'un nouveau texte accompagnée de l'abrogation de l'ancien est une technique juridique fréquente. L'incident montre en tout cas le sentiment de paternité dont M. Debré entourait toutes ses interventions en matière de formation.

En définitive, il y a bien eu, de 1959 à 1966, puis à 1971, un processus de création continu d'un dispositif de formation professionnelle en France. Ce dispositif a été caractérisé par sa structure interministérielle et la mise en place d'une coordination avec les organisations professionnelles. Le cadre institutionnel de la loi n'a jamais été remis en cause depuis 1959. Les avantages consentis aux bénéficiaires se sont affermis progressivement sans vraiment atteindre le niveau d'un véritable droit qui puisse être revendiqué devant les tribunaux. Les problèmes de coordination et de pilotage demeurent centraux et malheureusement mal résolus. Le rattachement du dispositif de pilotage au Premier ministre est un procédé fragile, à la merci de l'intérêt que celui-ci porte personnellement à la question. Le positionnement institutionnel de l'autorité à laquelle le Premier ministre délègue ses pouvoirs est aussi capital : dans le dispositif de 1966, la délégation du Premier ministre au responsable administratif du principal ministère permettait de faire avancer de conserve formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue ; le temps a manqué pour qu'il soit possible de juger ce

(1) Intervention de Guy Métais, chargé de mission au Commissariat général du plan de 1965 à 1969, à la journée consacrée à la loi de 1971 par le Groupe d'étude pour l'histoire de la formation des adultes (GEHFA) le 27 novembre 2001.

(2) M. Debré : *Mémoires IV, op. cit.*, p. 118.

qu'aurait pu être une coordination forte des deux volets de la formation professionnelle. Dans le dispositif de 1971, l'importance donnée à la formation en entreprise et l'implication limitée du principal ministère formateur ont réactivé la césure entre formation initiale et formation continue des adultes. Le passage progressif des institutions interministérielles sous le pouvoir du ministre chargé du travail dans les années 1980, aggravé par la fusion des organigrammes et l'intégration du personnel, n'a fait qu'accroître le phénomène.

Il est indéniable que la passion de M. Debré pour les problèmes de formation a été un des éléments moteurs de l'évolution du système de formation français depuis 1959. La formation lui paraissait être un levier essentiel pour faire évoluer la société dans le cadre d'un régime républicain, certes autoritaire, auquel il croyait sincèrement. Cette passion l'a rendu sensible à l'évolution des « besoins » de la société et de l'économie tels que les concevaient certains managers et certains responsables de formation. Ses interventions de 1959 et de 1966 ont été rendues possibles parce que la formation était un domaine que le Président de la République a accepté de laisser à son initiative particulière et parce qu'il avait le goût personnel de s'investir dans des domaines dépassant les frontières ministérielles. Il a mis fin au quasi-monopole des services publics (enseignement technique, FPA) pour faire place à un système fondé sur la coopération des services publics avec les organisations professionnelles, mais en conservant néanmoins à l'État de grands pouvoirs d'initiative, de pilotage et de contrôle, confortés par la part prépondérante faite au financement public sous forme budgétaire. Ce n'est qu'à partir de 1971 que le secteur privé bénéficiera d'un financement autonome. On peut relever la similitude de la démarche suivie en matière de formation professionnelle avec celle qui a inspiré la politique en matière d'enseignement privé : coopération des organismes privés avec l'État dans le cadre d'orientations définies par celui-ci, utilisation d'une pratique contractuelle, prise en charge du financement. Si ce dispositif a assez bien fonctionné pour renforcer la qualification de la main-d'œuvre, en revanche, les mesures prises en vue de favoriser la mobilité sociale sont, pour la plupart, restées d'une efficacité réduite, probablement par suite d'une valorisation excessive de la formation initiale dans la culture nationale. La deuxième chance est restée un vœu pieux, sans doute parce que les pouvoirs publics n'ont jamais réussi à articuler formation initiale et formation continue, ni tenté avec détermination d'y parvenir.

Pourtant, il subsiste une importante demande de formation promotionnelle individuelle, comme en témoignent les inscriptions au CNAM, dans les structures universitaires ouvertes aux travailleurs

actifs, ou encore dans les organismes associatifs divers. Un nombre de 400 000 ou 500 000 personnes est souvent avancé, alors que les congés individuels de formation plafonnent à environ trente mille. Les perspectives ouvertes par la validation des acquis professionnels ou par ceux de l'expérience favoriseront probablement les démarches de promotion individuelle mais ne supprimeront pas les problèmes de formation, qu'elles peuvent même aviver. La formation continue à vocation promotionnelle reste donc un problème actuel. Enfin, les difficultés de la coordination inter-institutionnelle demeurent. Les expériences faites en 1959, 1966 et 1971 mériteraient une étude critique attentive : le problème institutionnel a toujours été et demeure fondamental.

Pierre BENOIST
Cour des Comptes
Chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation

LE LYCÉE EN CHINE (1922-2002)

par HUO Yiping

À l'échelle des cinq mille ans d'existence que les documents et archives historiques permettent d'attribuer à l'enseignement en Chine, l'histoire de l'enseignement secondaire, et notamment celle du lycée, y est particulièrement courte : après la création d'une première école secondaire en 1897, c'est en 1902 que ce degré fut intégré officiellement au système éducatif chinois, et ce n'est qu'en 1922 que ce que nous appellerons ici le lycée – c'est-à-dire un établissement correspondant au second cycle secondaire – fit son apparition. Ces quatre-vingts années ont pourtant fait du lycée une composante particulièrement importante de l'enseignement fondamental chinois (1).

L'histoire du lycée chinois, qui sera exposée ici selon un plan chronologique, est traversée par trois grandes questions récurrentes. La première est celle de l'influence étrangère. La très ancienne tradition éducative chinoise reposait sur deux niveaux, celui des écoles primaires et celui des écoles supérieures. L'enseignement secondaire a été importé de l'étranger au moment de l'ouverture de la Chine et

(1) L'histoire du second cycle secondaire chinois a été peu étudiée jusqu'à ces dernières années où sont parus notamment : WANG Lunxing, *Recherches sur l'enseignement secondaire chinois à la fin de la dynastie des Qing et dans les premières années de la République*, Éditions de l'École normale de l'Est de la Chine à Shanghai, 2002 ; ZHUO Qinjun, *Histoire de l'enseignement primaire et secondaire*, Éditions du Hainan, 2001 ; LU Da : *Histoire des programmes scolaires dans la Chine moderne*, Éditions de l'éducation populaire de Pékin, 1994 ; ZHU Youxian et HUO Yiping : *Documents sur les cursus scolaires dans l'histoire moderne de la Chine*, 7 volumes, Éditions de l'École normale supérieure de l'Est de la Chine à Shanghai, 1983-1990 ; ZHU Youxian et HUO Yiping : *Documents sur l'histoire de l'éducation dans la Chine moderne*, 10 volumes, Shanghai : Éditions de l'École normale supérieure de l'Est de la Chine, 1991-1997 ; *Annuaire de l'éducation en Chine* (vol. 1 : 1949-1981 ; vol. 2 : 1982-1984, puis un volume par année), réalisé par le ministère de l'Éducation, Éditions de l'éducation du Hunan (entre autres éditeurs), depuis 1984. On renverra par ailleurs à HUO Yiping, « La recherche en histoire de l'éducation chinoise en Chine », *Histoire de l'éducation*, n° 61, janvier 1994, pp. 41-59.

ses premières années ont été marquées par l'influence du Japon puis des États-Unis. Mais l'imitation de la *comprehensive high school* américaine a, dès la fin de la période nationaliste, été rejetée pour une formule de transposition plus adaptée à la réalité et à la culture chinoises. Si le modèle soviétique a pesé sur le système éducatif des premières années de la Chine nouvelle, c'est essentiellement en fonction de données sociales et culturelles propres à la Chine que le lycée s'est ensuite développé de part et d'autre de la terrible parenthèse de la Révolution culturelle, et ce n'est que dans les années 1990 que la Chine s'est à nouveau tournée vers l'étranger pour y recueillir l'expérience des pays qui se sont engagés avant elle dans un enseignement secondaire de masse.

Cette orientation récente qui fait du lycée général, non plus un lieu de sélection d'une élite d'élèves pour les universités, mais un niveau d'études autonome et un établissement plus attentif au développement de chaque élève, renvoie à la deuxième grande question qui traverse l'histoire du lycée. Jusqu'en 1995, celui-ci a été conçu essentiellement dans une perspective élitiste et utilitariste qui plaçait les élèves n'accédant pas à l'université, soit la grande majorité, en position de perdants. Conforme à la tradition de la Chine, « pays natal des examens », et donc bien accepté par la société, cet élitisme est aujourd'hui remis en cause par la volonté politique d'accélérer la démocratisation de l'enseignement secondaire, une évolution jugée nécessaire mais qui pose de grandes difficultés d'application.

La troisième question récurrente de l'histoire du lycée chinois est celle du déséquilibre spatial de son développement. Depuis leur origine, la gestion des lycées chinois – financement, recrutement des chefs d'établissement et des enseignants, contrôle des flux d'élèves – a été à la charge des autorités régionales, les autorités centrales définissant les normes de l'enseignement secondaire et ses programmes et supervisant la réalisation des manuels scolaires. Du fait des déséquilibres de développement entre les régions côtières et les régions de l'Ouest, et entre régions rurales et urbaines, les lycées de ces différentes parties du territoire présentent des disparités considérables, qu'il s'agisse de la qualité des bâtiments et des équipements, du niveau de formation des enseignants ou de leurs salaires. Le développement rapide des régions côtières depuis les années 1990 a creusé ces écarts. On peut trouver les pires bâtiments scolaires du monde ou les meilleurs selon que l'on est à l'Est ou à l'Ouest de la Chine. C'est un problème qui est aujourd'hui déploré publiquement et pris en compte dans la politique de développement de l'enseignement secondaire.

1. Les origines du lycée en Chine

La guerre de l'Opium de 1840 marque le début d'une période d'ouverture forcée de la Chine au monde extérieur. L'affaiblissement du pays, la pauvreté et les bouleversements politiques et sociaux de cette période ont poussé la Chine à se réformer en prenant exemple sur le Japon et sur les pays occidentaux. Dans le domaine de l'éducation, l'influence occidentale se manifesta dès les années 1860, avec l'apparition d'enseignements de langues étrangères, de construction et de mécanique, et prit de l'ampleur dans les années 1890 où se propagea l'idée qu'il faudrait instaurer un système éducatif « à l'occidentale ». En 1897, le gouvernement des Qing préconisa la création d'entreprises modernes et Sheng Xuanhuai, responsable du Bureau de promotion des échanges commerciaux et du Bureau du télégraphe, créa à Shanghai l'École publique de Nanyang (devenue depuis l'Université des télécommunications) dont le cycle moyen correspondait en fait à une école secondaire : ce fut la première école secondaire chinoise. Le cursus de cette école, inspiré d'exemples étrangers, comprenait entre autres la langue nationale, l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'anglais et le français, la physique, la chimie et la biologie (1). En dehors de ceux de chinois, d'histoire et de géographie, tous les manuels étaient en langue étrangère, d'abord en japonais, puis en anglais. En 1902, le gouvernement chinois instaura le premier système éducatif calqué sur le système japonais, donnant une existence légale à un enseignement secondaire dont l'essor ne faisait que commencer (2). Cet enseignement secondaire durait alors quatre ou cinq ans, sans distinction de cycles.

En 1919, lors du Mouvement du 4 mai, premier grand mouvement de libéralisation idéologique de l'histoire moderne chinoise, les milieux intellectuels et éducatifs se mobilisèrent comme jamais auparavant sous les bannières de la Science et de la Démocratie. Dans le domaine éducatif, ce mouvement aboutit à deux résultats principaux. Le premier est l'adoption d'un système éducatif inspiré, non plus du système japonais, mais du système américain. En raison de l'ardente aspiration à l'étude des sciences et à la démocratie, du fait aussi du retour massif d'étudiants chinois formés aux États-Unis et de la visite en Chine du pédagogue américain John Dewey, les théories de ce

(1) ZHU Youxian et HUO Yiping: *Documents sur les cursus scolaires*, vol. 2, 1986, p. 527.

(2) ZHU Youxian et HUO Yiping, *Documents sur les cursus scolaires*, vol. 3, p. 63.

dernier et la pédagogie centrée sur l'enfant (*child-centered pedagogy*) se répandirent rapidement. L'enseignement secondaire chinois adopta le modèle américain du lycée polyvalent (*comprehensive high school*). D'un cursus unifié reposant sur des cours obligatoires, on passa à un cursus modulaire proposant un grand nombre de cours facultatifs et un système d'unités de valeur (*credit system*). C'est la seule période où ce système fut utilisé dans l'enseignement secondaire chinois. Le phénomène le plus significatif consista dans l'introduction des méthodes pédagogiques américaines (*child-centered teaching method; problem method; inquiring method*) qui furent expérimentées dans les lycées de Shanghai, de Nankin et d'autres grandes villes chinoises. Cette imitation du modèle étranger eut le mérite d'orienter de nombreux lycées chinois vers l'étude des sciences et de les mettre en contact avec la culture de la démocratie, mais elle n'était pas adaptée à la Chine et à son économie paysanne et arriérée.

Le Mouvement du 4 mai déboucha par conséquent, dans un deuxième temps, sur une réflexion sur le moyen de transposer les modèles étrangers, de les siniser. Sept années, de 1915 à 1922, furent nécessaires aux milieux éducatifs pour débattre d'une réforme du système scolaire et répondre aux défis posés par une économie très en retard, un niveau général d'éducation très bas et les énormes disparités locales dues à l'immensité du territoire. Il fallait, dans ce contexte, répondre à des problèmes tel que celui des abandons en cours d'études causés par la longueur excessive du cycle secondaire, et, plus généralement, améliorer le niveau de formation des élèves de l'enseignement secondaire. Pour cela, il paraissait nécessaire d'étudier les systèmes éducatifs étrangers, le système américain notamment, mais aussi de réfléchir à leur adaptation. Finalement, un « Nouveau Système scolaire » fut mis en place. Connu sous le nom de « Système 6.3.3 » (1), il divisait les douze ans d'enseignement fondamental en trois parties : un enseignement primaire de six ans et deux cycles secondaires de trois ans chacun. C'est depuis cette réforme que l'enseignement secondaire chinois distingue deux cycles correspondant au collège et au lycée français d'aujourd'hui. Le lycée est ainsi devenu une composante du système éducatif chinois.

(1) JU Xingkui : *Documents sur l'histoire de l'éducation dans la Chine moderne. L'enseignement fondamental*, Éditions de l'éducation de Shanghai, 1991, p. 990.

2. De l'imitation à la transposition (1922-1949)

Adaptés du modèle américain du lycée polyvalent, les premiers lycées chinois étaient chargés d'une double mission : fournir les élèves d'élite destinés à l'enseignement supérieur et former les ressources humaines pour les différentes professions. Cela signifiait que, dans un même lycée, étaient dispensés à la fois un enseignement général et un enseignement professionnel (enseignement commercial, enseignement industriel ou formation des enseignants, par exemple). Après quelques années, on constata que les résultats ne correspondaient pas aux attentes, et cela en raison de deux problèmes principaux.

Tout d'abord, l'économie étant peu développée et le niveau de vie généralement faible, la majorité des familles chinoises ne pouvaient financer les études de leurs enfants au-delà du primaire. Seules les familles riches pouvaient payer le coût des études au lycée. Ainsi, 80 % des élèves de l'école secondaire annexée à l'École normale supérieure de Nankin étaient issus de familles de propriétaires fonciers, de hauts fonctionnaires et de professeurs, dont l'objectif était de faire entrer leurs enfants à l'université. De ce fait, le développement des cursus d'enseignement général se révéla vite beaucoup plus vigoureux que celui des filières d'enseignement professionnel, dont les inscrits ne dépassaient souvent pas 10 % des effectifs. Dans ces conditions, les lycées accordaient évidemment une attention particulière à l'enseignement général, au détriment de l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, les lycées faisant cohabiter des objectifs de formation distincts, ils n'avaient pas les moyens de satisfaire les besoins différents des élèves en matière d'équipement et de documentation scolaires. Les difficultés à uniformiser l'environnement scolaire, la pénurie d'équipements pédagogiques et l'insuffisance fréquente du nombre des enseignants et des salles de classe pesaient sur l'enseignement.

Dans ces circonstances, les problèmes et contraintes du Nouveau Système scolaire furent réexaminés en profondeur par les autorités scolaires, sous le thème « Comment transposer l'éducation étrangère en terre chinoise ? », pour aboutir en 1932 à l'abandon du système du lycée polyvalent et à l'instauration d'un second cycle secondaire distinguant trois types d'écoles : le lycée d'enseignement général, l'école normale et l'école professionnelle, chaque type ayant sa fonction propre. Depuis lors, l'histoire du lycée chinois est sortie de l'ère de l'imitation intégrale des modèles étrangers pour entrer dans celle d'un développement intégrant influence étrangère et réalité chinoise.

Depuis 1932, le lycée d'enseignement général chinois s'est imposé comme un établissement d'élite. Entre 1932 et 1949, le débat sur les lycées se focalisa sur la question de savoir si l'enseignement devait se concentrer uniquement sur l'acquisition des connaissances ou s'il devait aussi viser le développement individuel des élèves. Ce débat inspira cinq réformes des programmes du lycée en l'espace de dix-sept ans (1) : tantôt, le gouvernement imposait un programme unique sans aucune possibilité de choix pour les élèves ; tantôt, il exigeait que soient distinguées une section littéraire et une section scientifique et technologique, laissant les élèves choisir leur voie en fonction de leur personnalité et de leurs aspirations. Cependant, ces réformes ne changèrent pas la fonction intrinsèque du lycée d'enseignement général qui demeura jusqu'en 1949 le lieu de préparation à l'enseignement supérieur, sa tâche principale étant de fournir aux universités des diplômés d'excellence.

L'intégration des écoles normales dans le second cycle secondaire est liée au fait que les familles chinoises ont toujours attaché une grande importance à l'éducation des enfants, souscrivant à l'adage : « un jade non sculpté n'est pas un objet d'art ; un homme non éduqué n'est pas utile ». Non seulement l'éducation cultive l'homme et lui montre la voie à suivre pour être homme, mais elle lui permet de s'élever par l'acquisition de compétences professionnelles. C'est la raison pour laquelle les parents ont toujours – en fonction de leurs possibilités – envoyé leurs fils à l'école. Du fait de cette considération particulière accordée à l'éducation et d'un besoin d'instituteurs d'année en année plus important, les écoles normales se développèrent régulièrement.

Contrairement à celui des écoles normales, le développement de l'enseignement professionnel fut très difficile, à l'image d'une économie nationale victime d'incessantes guerres civiles. À la conviction que plus on est cultivé, plus on doit se tenir éloigné du travail manuel, et à l'idée selon laquelle l'enseignement n'est pas nécessaire pour travailler à la production, s'ajoutaient la pénurie de marchandises, la morosité du commerce et la faiblesse du niveau de vie qui constituaient autant d'obstacles au développement de l'enseignement professionnel, maintenu en vie au prix d'efforts soutenus.

(1) LU Da: *op. cit.*, pp. 430-444.

3. De la fondation de la République populaire à la Révolution culturelle (1949-1976)

Après la fondation de la République populaire de Chine (1^{er} octobre 1949) le ministère de l'Éducation convoqua, dès le mois de décembre, la première Conférence nationale de l'éducation qui énonça le principe directeur général suivant : « L'éducation doit servir la construction du pays et les écoles doivent ouvrir leurs portes aux ouvriers et aux paysans ». Tout en précisant le rôle imparti à l'éducation dans l'édification nationale, ce principe mettait l'accent sur la nature populaire des écoles de la Chine nouvelle, passant d'un enseignement au service des couches sociales supérieures à un enseignement largement ouvert aux masses populaires.

La conférence nationale indiqua la direction à suivre – et qui fut effectivement suivie dans les années suivantes – pour mettre en œuvre la politique scolaire du nouveau régime : « L'instauration d'une nouvelle éducation est un processus de longue haleine. Pour mettre en place l'éducation de cette période de Nouvelle Démocratie, il faut tirer de l'ancienne éducation les expériences utiles et s'inspirer de celles de l'Union soviétique tout en s'appuyant sur l'expérience d'éducation nouvelle acquise dans les anciennes zones libérées ».

L'expérience acquise par le Parti communiste chinois dans les anciennes zones libérées était celle d'une éducation de temps de guerre caractérisée par la formation des cadres, l'alphabétisation des enfants, un enseignement ambulatoire, court et appliqué. Elle ne pouvait donc pas être simplement transférée en temps de paix dans les écoles à temps plein de l'enseignement formel. Mais, pour des raisons politiques et idéologiques, le nouveau pouvoir chinois considéra comme négative l'expérience – pourtant riche en matière de gestion d'un système éducatif régulier – acquise depuis plus de vingt ans par le Parti nationaliste, lequel avait d'ailleurs légué à la Chine nouvelle un grand nombre d'écoles bien gérées et de qualité. La prise en considération d'une telle expérience aurait pu être utile au développement de l'éducation du nouveau régime mais, essentiellement pour les mêmes raisons politiques et idéologiques, la Chine nouvelle préféra prendre pour modèle l'Union soviétique, un des premiers pays à établir des relations diplomatiques avec elle. Durant les dix années qui suivirent la Libération, l'enseignement chinois fut calqué sur le modèle soviétique, de l'organisation du système éducatif aux programmes scolaires et de la gestion des écoles aux méthodes pédagogiques. La grande majorité des élèves de l'enseignement secondaire n'apprenaient que le russe, les experts invités en Chine venaient tous d'URSS et les théories éducatives soviétiques furent importées telles quelles.

Après la fondation de la République populaire, une grande importance fut accordée au développement du second cycle secondaire du fait de la reconstruction économique et des multiples besoins en ressources humaines. Lors de la première Conférence nationale sur l'enseignement secondaire, en 1951, les objectifs des lycées furent définis en ces termes : « Préparer les élèves d'élite pour l'enseignement supérieur et former des réserves de main d'œuvre de qualité ». Cette double mission des lycées est toujours d'actualité. En 1953, l'enseignement secondaire fut inclus dans la planification économique nationale et l'État désigna le développement quantitatif et qualitatif du second cycle secondaire comme une priorité, afin, d'une part, de satisfaire aux besoins quantitatifs de l'enseignement supérieur et, d'autre part, de placer la formation au niveau de qualité nécessaire pour la reconstruction.

De 1953 à 1957, le second cycle secondaire connut un grand essor. La politique de l'État manifesta, par diverses lois et mesures, la priorité donnée à la qualité de l'enseignement. C'est dans cette perspective que l'enseignement fut désigné aux établissements comme étant leur tâche principale, aucune activité politique autre que celles qui étaient autorisées par la loi ne devant perturber le cours normal de l'enseignement. La politique d'amélioration de la qualité de l'enseignement avait pour axe central l'idée de développement moral, intellectuel, physique et artistique des élèves, et plaçait ses moyens d'action dans la formation des enseignants et l'élévation de leur niveau de compétence, dans le perfectionnement des manuels et des méthodes pédagogiques et dans l'amélioration de l'équipement scolaire et des bibliothèques.

Cette politique d'amélioration qualitative du second cycle secondaire se traduisit également par la création de lycées pilotes. Compte tenu de l'énormité de sa population, de la faiblesse de son économie et de l'importance des inégalités régionales, la Chine ne pouvait guère, en partageant de manière égalitaire ses maigres ressources financières et pédagogiques, améliorer significativement la situation de chaque école. Afin d'accélérer la formation des compétences nécessaires et d'assurer le développement de l'enseignement secondaire, la Chine adopta en 1953 une stratégie consistant à « accorder la priorité aux écoles pilotes tout en garantissant le développement général ». Il fut donc décidé, tout en assurant aux autres écoles les moyens de leur fonctionnement, de concentrer les efforts et les ressources humaines, financières et matérielles sur des écoles secondaires choisies, dans diverses régions du pays, en fonction de la compétence du chef d'établissement, du niveau des professeurs et de

la qualité de l'équipement scolaire. Ces écoles, devenues pilotes, devaient servir d'exemple à tout l'enseignement secondaire. Elles avaient pour mission de mettre en œuvre de façon exemplaire les orientations scolaires nationales, d'étudier les règlements et de les mettre en application et de former des élèves de haut niveau. Non seulement ces lycées devaient former de meilleurs élèves, mais ils devaient aussi envoyer leurs enseignants dans d'autres écoles pour y encadrer et former leurs collègues, afin de généraliser l'amélioration du niveau d'enseignement.

En 1953, 194 écoles secondaires pilotes, soit 4,4 % du nombre total des écoles secondaires, furent créées. Ce nombre ne cessa d'augmenter par la suite, passant en 1963 à 487, soit 3,1 % du total, puis à 487, soit 3,8 % (1). Depuis les années 1990, certaines écoles ont adopté la stratégie consistant à « développer les écoles pilotes pour mieux les éliminer », c'est-à-dire qu'en améliorant rapidement le niveau des lycées, elles ont augmenté considérablement le nombre des lycées pilotes. Aujourd'hui, dans toutes les provinces, chaque district a son lycée pilote. Après quarante années d'existence, les écoles pilotes ont prouvé l'importance de leur contribution à l'amélioration de l'enseignement du second cycle secondaire, à la formation de la main d'œuvre qualifiée, à la recherche sur l'organisation scolaire et pédagogique et au développement de l'enseignement secondaire en général. On peut avancer aujourd'hui que certains lycées chinois ont atteint un niveau éducatif et pédagogique comparable à celui des établissements du même ordre les plus renommés dans le monde.

Au plan quantitatif, les effectifs du second cycle secondaire augmentèrent de 118000 élèves entre 1953 et 1954 et de 219800 entre 1954 et 1955 (2). Reflet des attentes du gouvernement et de la population, cette croissance exponentielle des effectifs scolarisés dans le second cycle secondaire dépassa les ressources mobilisables par l'État et engendra une pénurie d'enseignants, d'équipements et de locaux scolaires, ce qui conduisit à un réajustement de la politique de développement dans ce domaine.

La période de réajustement, qui dura de 1958 à 1965, fut cruciale pour le lycée et toucha de multiples domaines. Tout d'abord, les autorités réalisèrent que la vitesse de développement des lycées ne pouvait pas dépasser celle du développement économique, et que les

(1) ZHANG Jian, *Annuaire de l'éducation chinoise*, vol. 1 (1949-1981), pp. 167-168.

(2) ZHANG Jian, *op. cit.*, p. 149.

décisions en matière de développement éducatif ne pouvaient pas être prises de manière inconsidérée. Le réajustement fut d'importance dans le domaine de la gestion scolaire. Le système de financement des lycées, intégralement assuré par l'État jusque-là, fut invité à « marcher sur ses deux jambes », ce qui autorisait diverses formes de gestion, notamment par les collectivités locales et les entreprises, l'État gardant le contrôle administratif et la responsabilité des manuels scolaires, et les écoles à temps plein devant jouer le rôle principal en matière d'enseignement initial.

Pour mieux répondre aux besoins de l'édification économique et pour s'assurer que le second cycle secondaire remplissait sa double mission, un système à deux voies devait être mis en place au niveau de l'enseignement secondaire, le second cycle devant promouvoir et développer un enseignement professionnel et technique à côté de la filière de l'enseignement général à temps plein, et créer des écoles industrielles et agricoles offrant des études en alternance afin de fournir à la production une main d'œuvre de niveaux primaire et moyen.

Afin de corriger l'inégale répartition territoriale des écoles, l'inadéquation des études et des programmes aux particularités locales et l'accent excessif mis sur les régions urbaines, les écoles des zones rurales devaient s'appuyer sur l'agriculture et répondre à ses besoins. Des écoles secondaires agricoles devaient par ailleurs être créées, avec des programmes et des horaires adaptés aux saisons et aux travaux des champs, tous les cursus devant s'y poursuivre en alternance, sans toutefois comporter une part trop grande de travail productif.

Enfin, pour corriger les déviations « gauchistes » dans le secteur éducatif – c'est-à-dire la participation excessive des élèves aux réunions politiques et au travail productif, la réduction injustifiée des heures d'enseignement dans les disciplines obligatoires, la suppression des devoirs à la maison ou l'application des normes de la production dans l'évaluation des élèves –, un « Règlement provisoire de l'enseignement secondaire à plein temps » en 50 points fut adopté (1). Élaboré à partir d'un bilan de l'expérience accumulée depuis la fondation de la République populaire en matière d'enseignement secondaire, ce règlement global (qui reste en application aujourd'hui) couvrait les thèmes les plus variés, tels que les principes de l'éduca-

(1) ZHANG Jian, *op. cit.*, pp. 154-155.

tion, les objectifs de formation, la pédagogie, l'éducation politique et idéologique, le travail productif, la santé, la vie scolaire, le travail des enseignants ou encore l'administration scolaire.

Entre 1966 et 1976, la Grande Révolution culturelle, vaste campagne politique de rejet de la connaissance, de la culture et des intellectuels, frappa la Chine de plein fouet. Sous l'étendard de la « révolution éducative », les études et la culture devinrent un crime et toute personne liée à l'école et à la connaissance fut placée sur la liste des éléments à critiquer et à abattre. Les universités cessèrent de recruter, les écoles arrêtaient leurs cours réguliers, les enseignements au programme furent abandonnés, les cours des écoles primaires et secondaires furent consacrés pour l'essentiel à lire les œuvres de Mao Zedong et à participer au travail productif, les élèves passèrent leur temps à critiquer les enseignants, à se quereller, à saboter les installations scolaires ou à saccager les bibliothèques et les enseignants furent envoyés travailler dans les usines ou dans les champs. Au cours de cette période, tous les lycées de Chine furent fermés. Leurs élèves, n'ayant rien à faire, s'organisèrent en bandes pour se livrer, à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements, à de graves débordements, avant que les autorités ne les envoient de force travailler la terre. En un mot, la Chine se trouva dans un chaos sans précédent, son enseignement saccagé et toute une génération sacrifiée. L'impact néfaste de cette prétendue Révolution culturelle est encore sensible aujourd'hui dans les domaines scientifique et éducatif, avec une rupture dans les ressources humaines et un niveau de culture générale très limité. La fin de la Révolution culturelle fut la fin d'un cauchemar. Après avoir subi une leçon douloureuse et en avoir chèrement payé le prix, la Chine continua son chemin, et procéda à de nouvelles réformes éducatives.

4. Le lycée chinois de la reconstruction à l'enseignement de masse (1977-1999)

Immédiatement après la Révolution culturelle, le gouvernement chinois entreprit un réajustement et une restauration de grande ampleur à tous les niveaux du système éducatif, après une évaluation de l'état de l'école dans le pays et de la place des intellectuels dans la société. L'accent fut mis à nouveau sur la transmission des connaissances comme fonction première de l'enseignement et de nouveaux règlements furent élaborés. L'ordre scolaire fut rétabli, et avec lui le système des concours d'entrée à l'université et d'accès aux cursus de recherche ainsi que le contrôle de l'État sur la qualité de

l'enseignement. Les objectifs pédagogiques de l'enseignement secondaire furent repris et révisés, des programmes et des manuels rédigés pour chaque discipline. Le « Règlement provisoire de l'enseignement secondaire à plein temps » fut revu pour améliorer l'administration des écoles, renforcer le corps enseignant et améliorer sa formation, et pour tenter d'apporter des réponses au problème des forts écarts de niveau entre les élèves en vue d'améliorer la qualité globale de l'enseignement. Ces mesures furent bien reçues. On nota à ce moment, chez les élèves, une forte envie d'apprendre et une soif nouvelle de connaissances scientifiques. Élèves et enseignants manifestèrent une ardeur au travail et à l'étude encore jamais vue.

Au niveau du second cycle secondaire, l'urgence était à l'époque de trouver une solution au problème du modèle unique des lycées : pour satisfaire les besoins du pays et répondre à la demande des élèves, il était nécessaire de redéfinir la structure des différentes écoles de ce niveau. Depuis 1949, l'enseignement technique et professionnel avait connu un assez fort développement. En 1965, sur 2,7 millions d'élèves dans le second cycle secondaire, 1,3 million fréquentait l'enseignement général, soit 47,9 %, et 1,4 million l'enseignement technique et professionnel, soit 52,1 % (dont 547 000 dans les lycées spécialisés, 101 000 dans les lycées pour ouvriers qualifiés et 775 000 dans les lycées agricoles et professionnels) (1). Pendant la révolution culturelle, où tout était réexaminé d'un point de vue ultra-gauchiste, le développement de l'enseignement technique et professionnel avait été présenté comme une arme de la bourgeoisie pour tenter de conserver la mainmise sur l'éducation en restreignant les possibilités d'accès des enfants d'ouvriers et de paysans à l'enseignement supérieur et en les réduisant à rejoindre la masse laborieuse. Le fait que des écoles différentes devaient répondre aux besoins diversifiés des élèves et de la société était interprété comme le produit d'une lutte des classes pour l'éducation, et les enseignements technique et professionnel avaient subi un feu inouï de critiques. Les lycées spécialisés et pour ouvriers qualifiés avaient été fermés ; les lycées professionnels et agricoles fermés ou transformés en lycées d'enseignement général, seul type d'enseignement ayant droit d'existence dans le second cycle secondaire. En 1976, à l'issue de la Révolution culturelle, les élèves de l'enseignement technique et professionnel ne représentaient plus que 1,16 % des élèves scolarisés dans le second cycle secondaire, contre 52,1 % en 1965 (2). Ce système de voie

(1) ZHANG Jian, *op. cit.*, pp. 172.

(2) *Ibid.*

unique ne répondait pas aux besoins du développement économique et social du pays et portait atteinte à l'employabilité des diplômés autant qu'au développement de l'enseignement. Une réforme de la structure du second cycle secondaire apparaissait donc indispensable.

En 1980, le Conseil d'État ratifia le « Rapport sur la réforme de la structure de l'enseignement secondaire » réalisé par le ministère de l'Éducation et la Direction nationale du travail sur la base de larges enquêtes. Cette réforme, qui comprenait notamment le développement de l'enseignement technique et professionnel, était considérée comme nécessaire, non seulement d'un point de vue éducatif, mais aussi pour le développement économique et social de la Chine. Elle fut placée au rang des missions prioritaires et fondamentales en vue de l'édification du pays. La formation d'un grand nombre de compétences spécialisées et de travailleurs qualifiés ne pouvait relever du seul ministère de l'Éducation, puisqu'elle touchait aussi aux domaines de la planification nationale, du travail et de l'emploi. Elle fut confiée conjointement aux autorités de l'éducation, du travail, du plan et des finances.

Quatre grandes mesures furent prises pour consolider rapidement la position de l'enseignement technique et professionnel. Tout d'abord, le principe fut arrêté d'un développement simultané de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel, dans les écoles à plein temps comme dans celles qui pratiquaient l'alternance ou les cours en dehors du temps de travail, et que ces écoles soient gérées par l'État ou par les autorités et collectivités locales. Ensuite, la reconversion rapide d'une partie des lycées généraux en lycées techniques et professionnels fut décidée – la répartition des lycées généraux devant toutefois rester équilibrée – ainsi que l'ouverture, par les différentes branches professionnelles, de nouveaux lycées techniques et professionnels. L'enseignement en zone rurale devait rester orienté vers l'agriculture et la construction rurale. Parallèlement, dans les lycées généraux, des cours techniques et professionnels au libre choix des élèves devaient être progressivement intégrés, des centres de formation ouverts, à titre expérimental, dans les villes grandes et moyennes où les conditions le permettraient, et des équipements spécialisés et ateliers mis à la disposition des élèves concernés. Enfin, un système de recrutement professionnel fondé sur le principe « former d'abord, embaucher ensuite » devait être progressivement mis en place afin de permettre à l'enseignement technique et professionnel de jouer son rôle dans l'amélioration de la main-d'œuvre.

En quelques années de réajustement, le second cycle secondaire rompit avec la voie unique. Entre 1977 et 1981, le nombre des lycées généraux baissa de 40456 établissements et les effectifs du second cycle secondaire général de 10850300 élèves. Dans le même temps, le nombre des lycées spécialisés augmenta de 55,3 % et celui des lycées pour ouvriers qualifiés de 150 %. En 1981, le second cycle secondaire scolarisait 7 149 800 élèves, dont 480 900 dans les lycées agricoles et professionnels (1).

Un des grands travers du second cycle secondaire, et depuis longtemps, était de dispenser un enseignement uniquement tourné vers le concours d'entrée à l'université. Pour pouvoir afficher de bons taux d'admission, certains lycées négligeaient les disciplines ne faisant pas l'objet d'épreuves à ce concours, voire en supprimaient l'enseignement sans tenir compte de leur importance dans la formation des élèves. Afin de corriger cette dérive, le ministère de l'Éducation procéda à partir de 1985 à l'expérimentation, dans huit provinces, d'un système d'examen de fin d'études secondaires, dont la généralisation progressive fut décidée en 1990. Reconnu par l'État et organisé par les instances provinciales de l'éducation, cet examen contrôlait les connaissances acquises par les élèves des lycées généraux sur la base des programmes d'enseignement. Il différait du concours d'entrée dans les universités, sélectif et organisé par l'État. Dans les années 1980, les admis à ce concours ne représentaient que 25 % des élèves diplômés du second cycle secondaire, alors que la proportion des admis à l'examen de fin d'études pouvait dépasser 90 %. Cet examen était composé de deux volets : d'une part, des épreuves de chinois, mathématiques, langue étrangère, politique, physique, chimie, biologie, histoire et géographie ; d'autre part, un volet « contrôle continu » pour les cours techniques appliqués et pour les travaux pratiques expérimentaux en physique, chimie et biologie. Pour chaque discipline, les épreuves se déroulaient dès le programme terminé.

La création de cet examen a permis de combler une lacune dans l'évaluation du niveau des lycéens et a joué un rôle positif dans la gestion des lycées, le rééquilibrage entre disciplines, la rationalisation des connaissances dispensées aux élèves et l'organisation pédagogique. Pour autant, le débat sur la nécessité de cet examen n'est pas épuisé. Au départ, il portait sur la pression supplémentaire infligée aux élèves, surtout à partir de la seconde année où les examens en série les épuisaient et les empêchaient d'étudier correctement. Pour

(1) *Ibid.*

remédier à cette situation, certaines villes et provinces autorisèrent les écoles pilotes, dont la qualité d'enseignement était déjà reconnue, à ne pas procéder à l'examen de fin d'études; d'autres l'allégèrent en supprimant les épreuves dans les disciplines figurant au concours d'entrée dans le supérieur; d'autres encore, comme Shanghai, abandonnèrent totalement l'examen. Ces deux dernières années, les disciplines figurant au concours d'entrée à l'université étant passé de cinq à trois (chinois, mathématiques, langues étrangères; le concours comporte en outre une épreuve pluridisciplinaire), et le gouvernement envisageant d'accorder plus d'autonomie aux universités dans le recrutement de leurs étudiants, le débat s'est déplacé vers l'idée d'un examen national unique de fin d'études qui aurait une nouvelle mission et deviendrait obligatoire.

Le développement rapide de l'économie chinoise depuis la fin des années 1980 a créé des conditions favorables au développement du second cycle secondaire. Il a aussi constitué une gageure pour le lycée d'enseignement général, sa principale composante, qu'il a confronté à trois problèmes majeurs. Le premier de ces problèmes était celui, déjà ancien, de l'orientation exclusive du lycée général vers l'enseignement supérieur, alors que moins de 25 % de ses élèves parvenaient à y entrer chaque année. Les autres – c'est-à-dire la grande majorité –, qui pouvaient être très compétents dans des domaines ne figurant pas au concours d'entrée à l'université, tels que le sport, la musique ou la gestion, devaient négliger ce qui les intéressait ou leur correspondait pour se consacrer pendant trois ans aux matières du concours et y échouer, bien souvent, celui étant très compétitif. Finalement, c'est en situation d'échec qu'ils entraient dans la vie active. Avec le développement continu du second cycle secondaire, le nombre de ces élèves n'a cessé de croître, et il représente chaque année plusieurs millions d'élèves. Il s'agissait donc de savoir comment le lycée devait répondre à la question du développement de chaque élève tout en formant une main d'œuvre de haute qualité et aux compétences multiples pour s'adapter aux besoins de la société.

Un second problème concernait les lycées pilotes qui, depuis leur création, étaient appréciés pour leur fort taux de réussite au concours d'entrée à l'université, mais aussi mieux dotés que les lycées ordinaires, ce qui contribuait à creuser l'écart. Soucieux de préparer au mieux l'avenir de leurs enfants, les parents faisaient des pieds et des mains pour les envoyer dans un lycée pilote, ce qui eut pour effet dans les années 1990 de submerger ces établissements. Le nombre moyen d'élèves par classe y était de soixante, certaines classes pouvant atteindre quatre-vingt-dix élèves, surchargeant de travail leurs

enseignants alors que certains lycées ordinaires de réputation médiocre manquaient d'élèves.

Un troisième et dernier problème majeur était lié à l'application de la politique de l'enfant unique : ayant un seul enfant, et dans une conjoncture d'amélioration du niveau de vie, les parents étaient encore plus désireux de l'envoyer au lycée et prêts à investir davantage. Ils réclamèrent donc une amélioration de la qualité de l'enseignement dans le second cycle secondaire, de meilleures conditions pour les lycées les moins bien pourvus et davantage de moyens.

Ces tensions débouchèrent au début des années 1990 sur une nouvelle grande réforme du second cycle secondaire. La réunion par le ministère de l'Éducation de la « Conférence nationale sur l'enseignement général du second cycle secondaire », en mai 1995, est une date importante dans l'histoire du lycée en Chine. Cette conférence définit les objectifs suivants concernant le lycée : « Conduire un développement maîtrisé, accroître le recrutement, augmenter le financement, améliorer les conditions de fonctionnement des établissements, promouvoir la diversification des lycées généraux et renforcer la capacité du second cycle secondaire à réformer ses enseignements ». Il s'agissait d'un changement radical de direction pour le second cycle secondaire chinois, qui passait d'une logique d'enseignement d'élite à une logique d'enseignement de masse. Les principaux changements qui en résultèrent peuvent être résumés en trois points.

Le premier changement consista en une diversification des cursus, c'est-à-dire le remplacement de la voie unique par quatre filières : la filière générale chargée de former les élèves pour l'enseignement supérieur ; la filière polyvalente chargée de former les élèves pour l'enseignement supérieur et le travail en entreprise ; la filière spéciale destinée à répondre aux besoins particuliers des élèves (en musique, arts, langues étrangères, informatique ou sport, par exemple) ; la filière professionnelle combinant une base solide de culture générale et des connaissances professionnelles élargies pour préparer les élèves à la vie active.

Une deuxième nouveauté fut l'augmentation du financement par les gouvernements locaux pour la restructuration complète des lycées en difficulté et la reconstruction par transfert de quelques lycées pilotes. Ainsi, grâce à la pratique de l'échange de terrains (c'est-à-dire en jouant sur la différence de prix entre les terrains du centre ville et ceux de la périphérie) et au prix d'un investissement de plus

de 2 milliards de yuan (1), le gouvernement municipal de Shanghai a pu créer, entre 1996 et 1999, onze internats modernes et parfaitement équipés en proche banlieue, représentant 530 000 mètres carrés de bâtiments sur plus de cent hectares de terrain (2). Les lycées pilotes, qui manquaient sérieusement de place en centre ville, ont pu être réinstallés sur de nouveaux sites dotés de meilleurs équipements. La construction de ces nouveaux lycées a permis d'augmenter le recrutement et d'offrir de meilleures conditions d'études. En 2000, sur environ 80 000 élèves admis dans le second cycle secondaire général, la moitié le fut dans des lycées pilotes, contre un quart auparavant. De la même façon, des provinces comme le Jiangsu ou le Zhejiang et des villes comme Canton, Chengdu ou Dalian augmentèrent leur contribution financière au second cycle secondaire.

Enfin, les contenus d'enseignement, pratiquement inchangés depuis 1949 malgré diverses révisions des programmes du lycée général, furent redéfinis. Sur la base d'expériences menées à Shanghai, le ministère de l'Éducation mit en œuvre ces nouveaux programmes en 1997, à titre expérimental, dans les provinces du Jiangxi et du Shangxi, ainsi qu'à Tianjin. Après quelques ajustements, ils furent étendus à dix provinces supplémentaires en 2000 et appliqués à tous les lycées généraux à l'automne 2002.

Les programmes (voir tableau en fin d'article) sont les premiers à faire apparaître le second cycle secondaire, non plus seulement comme une préparation à l'enseignement supérieur, mais comme un cycle d'études autonome faisant suite à l'enseignement fondamental obligatoire et ayant des objectifs et des missions qui lui sont propres. Au programme des enseignements disciplinaires, désormais décliné en segments obligatoires ou facultatifs, ils ajoutent un programme d'activités pratiques tout en ramenant l'horaire hebdomadaire des élèves de 38 à 33 heures et en assouplissant les emplois du temps pour résoudre les contraintes liées à la diversité des filières. Pour la première fois, le ministère de l'Éducation partage avec les administrations locales et les établissements la définition des programmes. Enfin, l'informatique et les activités pratiques – service à la communauté ou au quartier, stage pratique en entreprise, à l'armée ou à la campagne, travail manuel et étude par la recherche – figurent désormais au rang des matières obligatoires pour tous les lycéens.

* * *

(1) Soit environ 200 millions d'euros.

(2) Commission pédagogique de Shanghai, *Pour demain*, Éditions de l'éducation de Shanghai, 1999 (préface).

Le lycée chinois, né sous l'influence de l'étranger et en ayant importé cursus, programmes et méthodes, s'est ensuite écarté de l'imitation systématique des systèmes éducatifs extérieurs pour se développer de façon plus autonome et plus conforme avec la tradition culturelle et éducative chinoise. Il a conservé au fil des années son caractère élitiste, sa vocation à sélectionner les meilleurs élèves pour les envoyer à l'université, ainsi que sa prédilection pour les connaissances livresques, la mémorisation et la récitation (1).

Depuis 1995, le second cycle secondaire a commencé à basculer de ce système élitiste à un enseignement de masse. Pour répondre à la demande croissante des familles et aux besoins socio-économiques du pays, le gouvernement a décidé de le développer considérablement pour passer de 25 millions de lycéens en 2000 à 40 millions en 2005. Si cet objectif est atteint, le taux de fréquentation du lycée atteindra 60 % et l'enseignement secondaire sera généralisé dans les régions développées. Du fait de la croissance rapide des effectifs des lycées et de l'augmentation limitée des recrutements universitaires, plus de cinq millions de lycéens diplômés devront chaque année, soit entrer directement dans la vie active, soit chercher une autre voie pour poursuivre leurs études. Ces changements vont accroître l'importance du lycée dans la formation des élèves, et les lycées devront accorder une attention soutenue au développement de chacun d'entre eux. Cela imposera une nouvelle réflexion sur les fonctions et la place du lycée ainsi qu'une nouvelle structuration de ses cursus. Quatre-vingts ans après sa naissance, le lycée chinois est à l'aube d'une nouvelle période de développement et de mutation.

HUO Yiping
École normale supérieure de l'Est de la Chine
Shanghai

(1) Ce point, qui mériterait une analyse particulière, n'a pas été développé ici.

Tableau : Coursus des lycées généraux en Chine depuis la rentrée scolaire 2002 (1)

Disciplines		Nombre d'heures par semaine	Nombre d'heures obligatoires et facultatives cumulées en 3 ans	Nombre total d'heures cumulées en 3 ans
Politique	obligatoire	6	192	192
Chinois	obligatoire	12	384	384
Langues étrangères	obligatoire	12	384	384
Mathématiques	obligatoire	8	280	332-384
	facultatif	2-4	52-104	
Informatique	obligatoire	2	70	70-104
	facultatif	2	70	
Physique	obligatoire	4.5	158	158-306
	facultatif	5	148	
Chimie	obligatoire	4	140	140-271
	facultif	4.5	131	
Biologie	obligatoire	3	105	105-183
	facultatif	3	78	
Histoire	obligatoire	3	105	105-236
	facultatif	4.5	131	
Géographie	obligatoire	3	105	105-209
	facultatif	6	104	
Sports et santé	obligatoire	6	192	192
Art (musique et beaux arts)	obligatoire	3	96	96
Pratiques synthétiques (PBL)	Études par la recherche (PBL)	obligatoire	288	288
		9	288	
Cours locaux ou d'établissement	Travail manuel	Une semaine par année scolaire		340-566
	Service au quartier	En dehors des heures scolaires		
	Pratique sociale (entreprises, campagne, armée)	Une semaine par année scolaire		
	facultatifs	11-19	340-566	340-566

(1) Documents du ministère de l'Éducation de la Chine, 2001, n° 6.

ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE)

Le 27^e congrès de l'ISCHE aura lieu à Sydney du 3 au 9 juillet 2005. Organisé dans le cadre du 20^e congrès du Comité international des sciences historiques (CISH), il aura son programme propre, dont le thème sera « Frontières et barrières dans l'histoire de l'éducation » (*Borders and boundaries in the history of education*), notions auxquelles les organisateurs associent celles d'ordre et de transgression et qu'ils invitent à interpréter de la manière la plus large. Le thème peut être interprété dans un sens historiographique (sujets, approches, méthodologies). Il est aussi une invitation à réfléchir sur la façon dont, à travers l'histoire, une variété d'agents, de l'État aux établissements scolaires, des groupes les plus informels aux institutions, ont agi pour établir et maintenir les comportements, règles et pratiques associés à l'éducation ; sur les moyens qui ont été mis en œuvre pour contester et mettre en cause ces comportements, règles et pratiques ; et, au total, sur les mécanismes du changement.

Le thème peut être pris, plus littéralement, dans un sens géographique ou spatial (survivance, adaptation ou dissolution des traditions éducatives de communautés placées aux frontières de nations différentes ou subordonnées à des communautés dominantes). Les organisateurs mentionnent également la possibilité de sujets liés à l'histoire sociale (en termes de classes, de genre, de races, d'« ethnicité ») ou à des thèmes tels que le corps, la sexualité, le discours ou la technologie.

Les propositions de communication doivent être soumises aux organisateurs avant le 31 mars 2005.

Comité d'organisation :

Professeur Geoffrey Sherington (président), Université de Sydney ; Dr Tim Allender, Université de Sydney ; Dr Craig Campbell (secrétaire), Université de Sydney ; Professeur John Ramsland, Université de Newcastle ; M^{me} Jillian Trezise, Université de Wollongong ; M^{me} Maria Varvaessos, Université de Nouvelles Galles du Sud ; Dr Kay Whitehead, Université Flinders d'Australie-du-Sud (présidente de la Société Australienne et Néo-Zélandaise d'Histoire de l'Éducation).

Contacts :

Secrétaire : Dr Craig Campbell, Faculty of Education and Social Work, University of Sydney NSW 2006 Australie. Tel: + 61 2 9351 6361 ; Fax : + 61 2 9351 4580. c.campbell@edfac.usyd.edu.au

Président : Professor Geoffrey Sherington (Même adresse),
 Téléphone : + 61 2 9351 4461 ; Fax : + 61 2 9351 4580.
g.sherington@edfac.usyd.edu.au

Tous les détails et renseignements nécessaires sont disponibles sur le site en ligne du congrès, à l'adresse suivante :

<http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/ische/>

Le site en ligne de l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) est accessible à l'adresse suivante :

<http://www.inrp/she/ische>. On y trouve toute l'information institutionnelle liée à l'association, à ses congrès annuels et à ses publications, ainsi qu'aux sociétés nationales ou régionales d'histoire de l'éducation.

Le site en ligne du SHE

Mis en ligne en octobre 2000 comme une partie constitutive du site de l'INRP, le site du Service d'histoire de l'éducation (www.inrp.fr/she) a vu, depuis cette date, sa fréquentation progresser régulièrement, le nombre de connexions attribuables et non identifiables doublant chaque année par rapport à l'année précédente pour arriver à un rythme de 800 000 connexions par an au premier semestre 2004. Les connexions identifiables à un pays d'après le suffixe proviennent de toutes les régions du monde, avec un développement marqué depuis deux ans du nombre des visiteurs d'Amérique du Nord, les États-Unis et le Canada étant devenus (mais très loin derrière la France), les deux premiers pays étrangers à fréquenter le site.

Le volume du site a connu dans le même temps une croissance exponentielle qui traduit le développement des services rendus. Des 250 fichiers constituant la première version du site (voir *Histoire de l'éducation* n° 89, mai 2001, pp. 123-125), on est passé à environ 700 en 2003, et à 21 658 au 1^{er} juin 2004. Dans ce chiffre global, il faut distinguer trois grands ensembles :

1° 2 455 pages de texte : 2 275 pages html supports de textes et de tables de données et 180 fichiers rtf et pdf.

2° 19 200 images et fichiers supports d'images ;

3° Les trois bases de données en PHP actuellement disponibles. Les deux autres bases de données développées par le SHE sont situées dans une autre partie du site de l'INRP, mais accessibles depuis le site propre du SHE.

En se développant, le site a conservé sa vocation de départ :
 – Il est la vitrine du SHE. Il présente l'unité, ses chercheurs, leurs recherches et publications, les publications propres de l'unité et les manifestations qu'elle organise.

– C'est un outil de service qui permet d'améliorer la diffusion de l'information concernant l'actualité de l'histoire de l'éducation (appels à communications, congrès, colloques, séminaires, activités des associations et musées, ouvertures de fonds d'archives privées, directions d'études, etc.), de compléter les services rendus par la revue *Histoire de l'éducation* (information spécifique, tables rétrospectives des articles et compte rendus d'ouvrages), d'abriter des sites, provisoires ou plus durables, à l'appui de diverses opérations (colloques et journées d'études, congrès de l'ISCHE de 2002, bicentenaire des lycées, inventaire des ressources historiques des anciennes écoles normales d'instituteurs, réseau Ferdinand Buisson, projet « Le cours magistral : modalités et usages, XVI^e-XX^e siècle ») et de diffuser largement des documents ou des éléments d'information historique concernant l'histoire de l'éducation.

– Il est, enfin, le moyen d'accès à des bases de données et autres ressources documentaires ou iconographiques : actuellement, les bases de données Emmanuelle (répertoire des manuels scolaires depuis la Révolution, base Doris) et Emmanuelle 5 (bibliographie française sur l'histoire des manuels scolaires, base PHP) ; le Guide international de la recherche en histoire de l'éducation (base Doris) ; la liste des lauréats des concours de l'agrégation des lycées (1821-1950), celle des candidats à l'agrégation de l'université de Paris (1766-1791, base PHP) et de l'agrégation de droit (1856-1914, base PHP) ; les photographies commentées d'instruments scientifiques anciens issus de collections de lycées (plus de 90 instruments présentés, avec les notices biographiques de constructeurs et inventeurs) ; l'iconographie dans les ouvrages pour l'enfance et la jeunesse, de Gutenberg à Guizot (6486 images indexées, tirées d'ouvrages de littérature et de jeunesse, de l'Ancien Régime à 1834). La mise en ligne de la bibliographie de l'histoire de l'éducation française (bibliographie courante, puis bibliographie rétrospective) est imminente.

Le projet (ACI CNRS) sur le cours magistral, après quelques mois d'existence, a déjà donné lieu à la mise en ligne d'un important volume de ressources documentaires : une base de données (PHP) recensant les cours manuscrits conservés dans les bibliothèques françaises et au Musée national de l'éducation, le texte et les illustrations d'une partie des exposés présentés dans le cadre du séminaire, et l'intégralité des cahiers manuscrits des cours de chimie de Rouelle et de Thénard (1 600 pages en ligne).

Le site du SHE abrite également, depuis l'été 2003, celui de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (ISCHE).

NOTES CRITIQUES

BARDET (Jean-Pierre), LUC (Jean-Noël), ROBIN-ROMERO (Isabelle), ROLLET (Catherine) (dir.). – *Lorsque l'enfant grandit, entre dépendance et autonomie*. – Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003. – 983 p.

Voici les actes très attendus d'un colloque tenu en 2000, dont l'ambition était de combler un vide historiographique: une histoire globale de la seconde enfance et de l'adolescence, cette période, peu aisée à identifier, où l'enfant, dégagé des risques de mortalité massive, reste au seuil du marché professionnel et matrimonial, tout en évoluant vers l'émancipation. Avouons-le d'entrée de jeu, l'ampleur du volume interdit qu'on puisse évoquer à leur juste valeur l'ensemble des quelque 61 contributions et tous les apports que le colloque a suscités. Contentons-nous de souligner le mérite des coordinateurs pour avoir fait appel à de jeunes chercheurs, désireux de proposer de nouvelles sources et de croiser les méthodes d'interrogation. On remercia également les participants qui ont souvent osé la dimension comparative avec d'autres zones géographiques (notamment l'Italie, la Grande-Bretagne, le Québec, la Suisse).

La problématique générale retenue s'éloigne des questions traditionnelles de formation scolaire et de mise au travail pour adopter une perspective transversale originale: les réalités et les représentations liées à la croissance sous dépendance, à l'émancipation sous contrôle, à l'autorité au regard d'une autonomie en gestation. Quatre grandes parties thématiques ont été retenues, même si certaines contributions, par leurs sources ou leur enjeu, auraient pu figurer dans plusieurs d'entre elles.

Le premier thème concerne la démographie et les représentations des âges de la vie. Les aspects démographiques sont assez succincts, même si une meilleure connaissance de l'histoire des femmes est apportée par les hypothèses d'Alfred Perrenoud sur la surmortalité féminine aux XVIII^e-XIX^e siècles, ou celles de Jean-Pierre Bardet sur le paradoxe des mariages précoces des jeunes filles pour la même époque. Les représentations des âges de la vie présentent une histoire riche de sources très diversifiées. Rejoignant les questions d'autorité au sein de la famille, Didier Lett s'intéresse à une réalité démographique mal connue: la cohabitation sous le même toit de plusieurs générations, aussi bien des frères, d'âges très différents, que des oncles et neveux d'âge équivalent. Dans ces « familles recomposées »

par les remariages, l'auteur entrevoit de nets contrastes entre branches maternelle (où les relations sont plus égalitaires) et paternelle (plus autoritaire).

Croisant les grilles d'explication des auteurs de la Grèce antique, Jean-Nicolas Corvisier insiste sur une donnée de longue durée : la difficulté à cerner « l'âge intermédiaire » entre petite enfance et âge adulte, dans un monde de cités où les contraintes sociales sont plus fortes que celles de l'âge. Ces normes sociales ne sont jamais aussi fortement codifiées que dans les romans grecs anciens, étudiés plus particulièrement par Sophie Lalanne, et dont le modèle de *Paideia* vise à renforcer les identités sociales et sexuées. Masculinité et féminité font également l'objet de communications portant sur le XIX^e siècle. Par comparaison avec le modèle britannique, Céline Grasser se propose d'étudier la création des identités féminines bourgeoises à travers les usages des jardins privés. David Tjeder décortique le discours sur la décadence des vertus viriles, tandis qu'Odile Roynette et Martine Duquesne décrivent le passage à l'âge d'homme dans des milieux marqués par un fort imaginaire social : l'armée et le monde de la mer. Une de leurs conclusions communes est l'intériorisation de critères physiques et moraux par les adolescents de chaque sexe.

Nombreuses sont également les contributions à avoir interrogé les créateurs d'un discours normatif sur les caractéristiques et les attentes de « l'âge intermédiaire » à l'époque contemporaine : qu'ils soient médecins (Pascale Quincy-Lefebvre), psychologues chargés de l'orientation professionnelle puis scolaire (Jérôme Martin), ou plus généralement élites locales et militants associatifs (David Pomfret).

Le second thème « Famille, autorité, sociabilité, dysfonctionnements » a suscité des réponses nouvelles à la problématique centrale de la dépendance et de l'autonomie. Les contributions s'efforcent ainsi d'analyser le mode des relations familiales, à la fois sur le plan des réseaux de solidarité (notamment le rôle des grands-pères, d'après Vincent Gourdon), et de l'exercice de l'autorité paternelle depuis le XVIII^e siècle (Olivier Faron pour la France, Marta Sanctos Sacristan pour l'Espagne, Nathalie Le Bouteillec pour la Norvège et la Suède). Comme le suggère l'éclairante synthèse d'Olivier Faron, l'érosion de la sacro-sainte autorité des pères depuis l'époque moderne, parfois voilée par les discours apologétiques ou les dispositions du code civil, n'est pas linéaire. Certes, des mises en cause indirectes et des tendances de dévolution de l'autorité à l'État existaient déjà, notamment dans le cadre de la politique antiprotestante de confiscation des enfants par la monarchie française (Catherine Martin). Mais des voies juridiques pouvaient servir au renforcement de

l'autorité paternelle, notamment dans la définition de l'âge de la majorité par les notaires sous l'Ancien Régime ou encore la disparition de certains « droits folkloriques » des *Juvenes* dans les communautés villageoises (David Corley).

Mais l'ambition de ce colloque était également de dépasser les aspects juridiques pour investir le champ du sentiment, c'est-à-dire des représentations des relations entre adultes et enfants. Deux sources principales permettent, malgré certaines limites, de relativiser le concept, cher à Ariès, de naissance de l'amour parental au XVIII^e siècle : les traités sur le mariage (Maurice Daumas), et les discours normatifs d'origine ecclésiastique sur la famille et la vie conjugale (Agnès Walch). Dès l'Humanisme, l'affection recherchée entre les époux doit rejaillir sur l'enfant, et cette tendresse est nécessaire pour inculquer avec douceur les vertus chrétiennes à cet enfant, « prêté » par la divinité.

Les sentiments paternel ou filial sont, plus classiquement, accessibles par les correspondances privées, journaux intimes ou mémoires. Ces sources, évidemment plus ardues à généraliser, sont convoquées par Philippe Marchand, Natalia Tikhonov, Catherine Pellissier pour suggérer l'investissement éducatif des parents, bon indicateur du fonctionnement et des attentes des cellules familiales. Une tentative plus systématique d'évaluation du coût de l'investissement scolaire, à partir d'archives privées, est proposée pour les jeunes filles de l'aristocratie du début du XX^e siècle par Catherine Rollet.

Le troisième thème, plus classique en apparence, ambitionnait de compléter certaines thématiques bien connues en histoire de l'éducation : l'intégration à la société par la formation scolaire et la mise au travail. Il faut louer les organisateurs pour avoir orienté les contributions vers des problématiques originales, qui n'opposent pas forcément scolarité et monde du travail. Ainsi, la délicate question de la reconnaissance d'une spécificité de l'âge d'adolescence ou de sa négation offre plusieurs réponses successives selon les attentes sociales. Paul Delsalle, pour le monde du travail franc-comtois au XVI^e siècle, et Michel Vergé-Franceschi, pour la marine de guerre de l'époque moderne, éclairent une évolution lente des perceptions en faveur d'un isolement des adolescents, jugés plus fragiles que les adultes. Dario Ragazzini complète en notant, dans les débats politiques italiens du XIX^e siècle, la visibilité nouvelle d'un temps dévolu à l'étude et dérobé au travail. Sans doute, le projet d'épanouissement des adolescents et de développement de l'ensemble de leurs potentialités n'a-t-il jamais autant été prégnant que dans l'expérience de l'école des Roches, école de l'élite, rêvée par Edmond Demolins, et étudiée par Nathalie Duval. Néanmoins, le mouvement

de reconnaissance de l'âge d'adolescence peut subir des aléas, notamment lorsque celui-ci est identifié comme un âge spécifique, certes, mais comme celui de l'insoumission ou du dérèglement potentiel, ce qui légitime un discours disciplinaire dans les milieux bourgeois et aisés fréquentant les lycées du XIX^e siècle (Jean-Claude Caron), ou encore lorsqu'un contexte particulièrement tendu exige davantage des plus jeunes. Patrick Cabanel dévoile ainsi comment, au lendemain de la Première Guerre mondiale, alors que l'Église connaissait un certain reflux des vocations, les établissements catholiques post-scolaires ont légitimé, au nom d'une nouvelle théologie davantage axée sur la précocité de l'appel religieux, des formes de contrainte plus strictes des adolescents. Leur aptitude à la vocation doit être sauvegardée au prix de la spécificité de leur jeunesse.

S'éloignant des perspectives foucaaldiennes, plusieurs auteurs ont contribué à nuancer les fonctions d'enfermement et de normalisation de certaines institutions, en insistant sur « les retombées professionnelles positives de l'action éducative ». Pour l'époque moderne, Christophe Leduc et Isabelle Robin-Roméro explorent le devenir des jeunes qui sortent du chœur du chapitre canonial de Cambrai ou de deux exemples d'hôpitaux parisiens, et découvrent de véritables « institutions de formation des grands enfants ». Casimira Grandi et Rebecca Rogers complètent cette hypothèse pour les écoles de charité italiennes et les pensionnats féminins du XIX^e siècle. Une éducation à finalité professionnelle a pu prendre racine dans des établissements voués officiellement à la moralisation des jeunes filles.

L'histoire de la mise au travail des enfants a également été explorée du point de vue des stratégies visant l'autonomie, la mobilité en particulier (Jean-Louis Lenhof, Antoine Graziani, Cezary Kuklo, Cyril Grange et Jacques Renard).

Dernier axe de ce colloque, « la société en charge d'enfants » a exploré trois voies possibles d'une intégration sous contrôle : les organisations d'encadrement de la jeunesse, les réflexions sur le cas des délinquants et l'accompagnement vers l'autonomie sous la tutelle hospitalière puis de l'Assistance publique. Là aussi, les auteurs insistent sur le développement d'une conscience identitaire chez les jeunes, accueillis dans des structures issues aussi bien des politiques patronales, républicaines ou confessionnelles (Louis Bienvenue, Karine Hamel, Agnès Thiercé). Cette promotion trouve un parallèle dans les évolutions du traitement des mineurs délinquants. Le droit romain s'efforçait déjà de moduler les peines en fonction de l'âge (Yann Rivière), mais l'époque contemporaine aboutit, sous l'influence du discours médical, à dissocier le crime de la personne et à considérer les fautifs comme des enfants inadaptés (Sylvie Ménard, Guillaume Périssol, Catherine Valenti et Jean-Yves Le Naour).

Il peut sembler paradoxal de parler de l'objectif d'autonomie au sein d'institutions chargées d'élever les enfants abandonnés ou assistés ; en effet, de l'Ancien Régime jusqu'à la période contemporaine, les strates de contrôle, donc de dépendance, se sont accrues pour imposer aux enfants un placement et un choix professionnel. De plus, un certain durcissement des mentalités à l'égard de la pauvreté suggère une plus grande difficulté d'intégration, à l'époque moderne, surtout pour les filles (Christophe Escuriol, Lucia Sandri). Néanmoins, certains contributeurs ont pu retrouver dans les reconstitutions de parcours individuels des enfants des opportunités d'indépendance, notamment grâce à la volonté intégratrice de certains inspecteurs de l'Assistance publique, ou grâce à une plus grande mobilité professionnelle (Virginia De Luca, Jean-Pierre Guitton). À partir d'une comparaison régionale entre l'autonomie laissée aux enfants par leur famille et celle des pupilles de l'assistance, Ivan Jablonka parvient même à isoler des voies vers la liberté privilégiées pour les enfants abandonnés : la tutelle lointaine ou bienveillante du directeur de l'Assistance leur permet de rompre plus facilement leurs contrats de placement et de disposer de rémunérations à leur guise.

Au total, cette réflexion collective permet d'élargir certaines pistes d'évolution des représentations, esquissées notamment par la récente synthèse d'Agnès Thiercé sur l'adolescence, mais ouvre surtout de nouvelles perspectives pour la confrontation des sources et des champs de recherche. Même si l'introduction, très analytique, établie par les organisateurs, permet de situer chacune des communications dans l'ensemble thématique, l'impression de foisonnement domine. Une synthèse générale en conclusion aurait été bienvenue pour souligner les principaux aspects novateurs et les chantiers ouverts. De même un index (des noms mais aussi des thèmes) aurait sans doute permis de dominer plus facilement ce monstre de près de mille pages.

Youenn MICHEL

KEEL (Othmar). – *L'Avènement de la médecine clinique moderne en Europe, 1750-1815. Politiques, institutions et savoirs.* – Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2001. – 542 p.

Ce livre soutient une thèse substantiellement révisionniste sur l'historiographie de la médecine française dans la période autour de la Révolution. Toute l'argumentation de l'auteur est dirigée contre

une périodisation qui suppose une rupture radicale entre la médecine dite « pré-clinique » ou « protoclinique » et les pratiques initiées par l'École clinique de Paris au tournant du XIX^e siècle. Quoiqu'il reconnaisse la fécondité des aperçus de Michel Foucault, Othmar Keel nie absolument la prééminence de la taxonomie nosologique (classement de la maladie et non pas l'examen du malade lui-même) dans la médecine du XVIII^e siècle.

Rappelons que, selon M. Foucault, la taxonomie des symptômes superficiels aurait caractérisé l'essence et la pratique de la médecine avant d'être remplacée, dans la clinique parisienne, par une nouvelle thérapeutique mettant les malades, et non seulement leurs symptômes, sous le regard direct des médecins. C'est ce nouvel espace clinique qui aurait engendré, en parallèle avec la thérapeutique, une nouvelle forme d'enseignement médical. Selon O. Keel, en revanche, la pratique diagnostique et thérapeutique employait déjà l'examen direct du patient au milieu du XVIII^e siècle, c'est-à-dire bien avant l'établissement de l'École de Paris.

L'auteur poursuit son entreprise de révision en portant son regard loin du centre traditionnel de cette historiographie, c'est-à-dire loin de Paris. C'est moins, d'ailleurs, une remise en cause des réalisations de la clinique parisienne que leur mise en contexte qui justifie la grande importance accordée aux écoles de Vienne, d'Édimbourg, de Pavie et de Lausanne, entre autres. O. Keel est ainsi amené à réviser toute la chronologie et la géographie de l'innovation clinique et de son enseignement et à prendre en compte non seulement les médecins, mais aussi les apothicaires, les chirurgiens et les accoucheurs pour comprendre comment la médecine, dans son ensemble, était pratiquée et enseignée au XVIII^e siècle.

L'auteur consacre la première partie du livre à montrer les limites du point de vue de M. Foucault, qui repose, selon lui, sur « une seule configuration structurale homogène et monolithique » (p. 134). Après avoir présenté les écoles cliniques de Tissot, de Frank (Vienne) et des médecins d'Édimbourg, O. Keel explique le but pratique de leur enseignement : les étudiants en médecine apprenaient à reconnaître la maladie en examinant les patients dans un espace clinique. Selon l'auteur, on le voit, la pratique de l'enseignement et de la thérapeutique s'est organisé autour du patient dès 1750 environ. C'est dire qu'il n'y a pas eu de rupture brutale entre l'ancien régime médical et la clinique révolutionnaire, et que des médecins innovateurs ont commencé, un peu partout et indépendamment les uns des autres, à accorder un rôle primordial au diagnostic physique bien avant la fin du siècle. Tissot, par exemple, un médecin suisse formé à Montpellier, ouvrit à Lausanne une clinique où il examinait les malades avec la nouvelle technique de percussion thoracique, et où il enseignait cette

technique aux étudiants qui examinaient eux-mêmes les malades. Pour la chirurgie, on peut citer Scarpa, à Pavie, qui donnait son enseignement dans le même espace où il menait ses recherches anatomiques et ses interventions sur les patients. Sa clinique, écrit l'auteur, « est aussi bien un lieu d'intervention thérapeutique, et non pas de mise en scène et de contemplation des essences nosologiques » (p. 135).

La deuxième partie du livre présente une étude comparative des concepts et techniques qui ont donné naissance, en différents lieux, à l'anatomie pathologique et au diagnostic physique. Après avoir démontré l'existence de l'examen direct du patient pour trouver la lésion qui signale la maladie et qui doit être le site du traitement, il examine de plus près le développement de la pathologie. Là encore, il avance une thèse révisionniste, mettant en évidence les continuités entre les travaux des héros de la médecine française, Pinel et Bichat, et « la problématique des praticiens des écoles du siècle précédent [...] qui avaient déjà une telle approche anatomoclinique orientée vers le diagnostic physique » (p. 376). Ces écoles sont celles mentionnées plus haut, en Italie, Autriche, Allemagne et Suisse.

Le livre d'Othmar Keel est le résultat d'une recherche précise et rigoureuse, menée pendant de longues années. On ne peut que louer l'auteur d'avoir voulu enrichir l'histoire de l'enseignement et de la pratique médicale en élargissant le champ de l'enquête, afin de dégager les liens entre les institutions et les praticiens européens, sans se limiter à une seule tradition nationale. Écrit par un spécialiste canadien, l'ouvrage fournit ainsi une perspective anti-locale et décentrée sur une historiographie souvent trop étroite. Au lieu d'un centre révolutionnaire du progrès médical situé à Paris, on voit apparaître une pluralité de lieux d'innovation, à partir desquels les nouveaux concepts et les nouvelles pratiques se sont peu à peu diffusés d'un bout à l'autre de l'Europe. On regrettera seulement que le souci de la révision ait poussé l'auteur vers une rhétorique qui est parfois pleine de répétitions.

Mary TERRALL

Musée-Promenade de Marly-le-Roi. – *L'enfant chéri au siècles des Lumières*. – Louveciennes : L'Inventaire, 2003. – 183 p.

Depuis plusieurs années, l'intérêt des historiens et des historiens de l'art pour les représentations figurées, tableaux, estampes, mettant en scène les enfants est manifeste. En témoignent les nombreuses publications (cf. les ouvrages de Jeroen J. Dekker, de J.-B. Bedaux,

de Mary Frances Durantini pour les Provinces-Unies, de Marie-Catherine Sahut pour la France) ainsi qu'une récente exposition dont il a été rendu compte dans une précédente livraison de la revue (1). L'exposition organisée en mai-juin 2003 par le Musée – Promenade de Marly-le-Roi sous le titre *L'enfant chéri au siècle des Lumières*. *Après l'Émile* est un nouvel exemple de cet intérêt pour l'iconographie de l'enfance. En voici le catalogue établi sous la direction de Christine Kayser, conservateur du Musée-Promenade et commissaire général de l'exposition, assistée de Xavier Salmon et de Laurent Hugues, commissaires associés, et de nombreux autres collaborateurs mobilisés pour la rédaction des différents chapitres du catalogue et des notices des œuvres. Le catalogue offre au lecteur soixante-seize tableaux superbement reproduits en pleine page et en couleurs. Les autres œuvres (tableaux, eaux-fortes, estampes, dessins) présentées lors de l'exposition sont reprises en format plus petit, ce qui nuit parfois à leur lisibilité (cf. par exemple les deux tableaux représentant Julie Lebrun, p. 62 et p. 65, le tableau de Reynolds, *Cupidon, l'enfant entremetteur*, p. 153).

Sans aller jusqu'à soutenir que l'iconographie de l'enfance est au XVIII^e siècle une affaire de femmes, on remarquera que l'exposition met en valeur leur rôle dans ce domaine. Sur les soixante-douze tableaux reproduits en pleine page, dix-huit sont l'œuvre de femmes. Douze sont d'Élisabeth Vigée-Lebrun.

Les tableaux retenus dans l'exposition sont des commandes privées, s'inscrivant, qu'ils représentent ou non des aristocrates, dans le genre du portrait intime bourgeois. Un grand nombre a été exposé dans les salons, ce qui incite les auteurs du catalogue à utiliser largement les commentaires qu'en ont fait les critiques du temps. On ne trouve guère dans ces œuvres, à l'exception de *l'Enfant en pénitence* ou *le Petit Boudeur* de Lépicié (p. 88), de représentation d'enfant du « bas peuple », d'enfant au travail, comme si les peintres, en exaltant les valeurs de la famille bourgeoise et aristocratique et en cherchant à plaire à leur public et à leurs commanditaires, avaient voulu occulter, voire dans le cas de Lépicié, travestir la représentation de la souffrance de l'enfant au travail. À l'exception d'un dessin de Greuze (p. 95), *La Jeunesse studieuse*, on notera l'absence totale de scènes présentant d'enfant en situation d'étudier. Rien ne vient justifier l'appréciation aussi stéréotypée de l'éducation intellectuelle qu'en donne le commentaire : « L'élève studieux subit la contrainte d'une éducation sévère fondée sur la mémorisation d'œuvres ardues sous la

(1) *Pride and Joy. Children's portraits in the Netherlands (1500-1700)*, *Histoire de l'éducation*, janvier 2002, n° 93, pp. 95-99.

menace de sanctions ». Écrire à la suite qu'une comparaison de cette scène avec *La bonne éducation* du même Greuze (p. 94) représentant une jeune fille faisant la lecture à ses parents fait « comprendre la différence existant entre l'éducation des filles et celle des garçons » relève de la fantaisie. Argument invoqué : aux pieds de la jeune fille « des pelotes de laine, un panier à tricoter confirmant les visées domestiques de l'éducation de la jeune fille ». On pourrait interpréter cette scène comme l'indice d'un changement culturel : la jeune fille ayant appris à lire alors que ses parents sont analphabètes.

Les accessoires ludiques et les scènes de jeu sont rares comme si les enfants « chéris » ne jouaient pas. Un yo-yo (p. 138) un cerceau (p. 167), un petit tambour et un cheval à bascule (p. 158) sont les seuls jouets repérés. En revanche, les enfants sont souvent représentés avec leur animal favori dont ils semblent souvent se désintéresser totalement, l'animal n'étant qu'un élément du décor (p. 155, p. 157). Un tableau intitulé *Enfants jouant avec un chien* (p. 158) donne lieu à un commentaire surprenant : « Le peintre a mis dans la scène de dressage une note de cruauté qui rend compte de la réalité des méthodes d'apprentissage ». Que faut-il comprendre ?

Dans ses premières années, l'enfant en famille est représenté sur les genoux de la maman, prenant le sein ou blotti au creux de son épaule. Dès qu'il marche, on le montre donnant la main à la maman, à une sœur ou un frère plus âgé. Quand le père est présent, il est souvent en retrait, fixant la mère et rarement sa progéniture. Pour les auteurs de l'exposition, de telles représentations sont « la radiographie d'une évolution des idées largement inspirées par Rousseau ». Le choix de l'auteur de l'*Émile* dont un portrait est reproduit en frontispice du catalogue illustre la problématique de l'exposition faisant des années 1760 (1^{re} édition de l'*Émile* : 1762) le point de départ d'un changement du statut de l'enfance dont la peinture rend compte. Avant 1760, l'enfant vit peu avec sa famille. Dans la demeure familiale, il loge à l'étage avec sa gouvernante, son valet ou son précepteur. Puis vers dix ans, il quitte la demeure familiale pour passer deux ou trois ans au collège, d'où il revient pour être fiancé. Conséquence : les portraits d'enfants en compagnie de leurs parents sont une exception. Certes, des peintres représentent des enfants mais le plus souvent seuls, comme des êtres à part « à la périphérie du cercle des adultes ». Après 1760, « sous l'effet conjugué des théories de Rousseau, d'une politique démographique nataliste et de l'insatisfaction des femmes dans leur rôle social », une nouvelle norme de la vie familiale s'établit avec une découverte des émotions propres à l'enfance. Conséquence : les portraits des parents et des enfants se développent, valorisant aux yeux du public « le rôle éminent des parents, les bienfaits de l'allaitement maternel, la nécessité et le

bonheur d'élever ses enfants soi-même au lieu de les confier à des mains mercenaires... ». On retrouve dans ces propos sur l'apparition d'un nouveau sentiment de l'enfant daté des années 1760 les présupposés fort contestables d'Élisabeth Badinter longuement citée dans le catalogue alors que d'autres travaux fondés sur l'étude des pratiques sociales et non sur l'examen d'un discours exclusivement normatif sont passés sous silence (cf. les notes infra-paginales qui ignorent les contributions de J. Gélis et de Dominique Julia à des ouvrages récents). De la multiplication des scènes de genre représentant parents et enfants, peut-on réellement conclure à la soudaine construction d'une nouvelle norme familiale influencée par les théories rousseauistes ? Les témoignages iconographiques célébrant, par exemple, l'idéal de la mère attentive à ses enfants sont bien antérieurs à la publication de *l'Émile*. On peut en citer deux exemples. C'est tout d'abord la *Toilette du Matin* exposée au Salon de 1741, où Chardin met en scène une mère arrangeant tendrement le nœud surmontant le bonnet de sa fillette. En 1749, le même Chardin représente dans *La Bonne éducation* une mère assise tenant dans ses mains un gros livre, regardant droit dans les yeux sa fille âgée d'une dizaine d'années et lui faisant réciter son catéchisme. Aussi, dater « le coup d'envoi de la famille moderne fondée sur l'amour maternel » (citation d'E. Badinter, p. 26) des années 1760 est un postulat qui n'est guère recevable. Il en va de même du discours sur « la tendresse paternelle qui devient la norme » dans le dernier tiers du XVIII^e siècle (pp. 20-21). Les mémoires autobiographiques et les livres de raison montrent que la tendresse n'est pas étrangère aux pères de l'époque moderne, et ce bien avant Rousseau. Sans doute s'exprime-t-elle avec une grande pudeur. L'intérêt ou l'indifférence à l'égard de l'enfant ne sont pas caractéristiques de telle ou telle période. Les deux attitudes coexistent au sein d'une même société, l'une l'emportant sur l'autre à un moment donné pour de multiples raisons qui ne sont pas toujours aisées à démêler.

Avouons que devant toutes ces mises en scène où les mères, dans la plupart des cas – même quand elles allaitent (une seule exception le tableau p. 20) –, fixent le peintre et non l'enfant et posent, comme les pères d'ailleurs, avec une raideur, parfois hiératique, on éprouve une certaine difficulté à ressentir une réelle émotion, but pourtant recherché par les artistes si on en croit les commentaires des salons. La sensibilité est souvent absente de ces scènes familiales, encore plus dans l'iconographie des familles princières, même si dans ce domaine les peintres renoncent à la pompe louis-quatorzienne. Bien plus intéressants sur le plan de la sensibilité sont ces portraits d'adolescent(e)s où souvent, sans mise en scène, les peintres parviennent à rendre leur fraîcheur, leur naïveté et leur spontanéité.

Un des intérêts de l'exposition et du catalogue est de nous faire sortir de l'Hexagone pour regarder du côté de l'Angleterre où les conditions sociales et intellectuelles ont très tôt favorisé l'émergence dans la peinture d'un nouveau regard sur l'enfant. On rappellera que dès la fin du XVIII^e siècle, Van Dyck brise les stéréotypes de la représentation de l'enfant en lui donnant, qu'il appartienne ou non à la famille royale ou à l'aristocratie, un vrai naturel et une réelle nonchalance n'empêchant ni hauteur ni morgue. John Locke en 1693 recommande de ne pas emmailloter les enfants, qu'avant Rousseau, le Dr William Cadogan publie en 1748 un *Essay upon Nursing and the Management of Children*. Si Van Dyck apparaît comme le fondateur d'une nouvelle tradition, Gainsborough, dont le catalogue présente le superbe tableau de ses deux filles chassant le papillon (p. 148), en est l'exemple le plus remarquable. La volonté de peindre les enfants au milieu de leurs activités quotidiennes selon la technique artistique de la *conversation piece* nous donne des scènes pleines de grâce et de naturel, sans ce côté apprêté de certaines œuvres de l'école française. Parallèlement à la vision positive de l'innocence et de la beauté enfantines, une vision plus pessimiste de l'enfance que les peintres anglais du XVIII^e siècle n'occulent pas, contrairement à leurs homologues français. Les œuvres l'illustrant ne figurent malheureusement pas dans le catalogue.

Notre propos paraîtra sans doute bien sévère. Indiscutablement, l'idée de rassembler des images d'enfants était intéressante. Mais leur interprétation à la lumière d'une problématique fort contestable donne lieu à des propos fort réducteurs qui propose au lecteur peu informé de l'historiographie récente, une image bien stéréotypée de l'enfance au XVIII^e siècle. Il reste les tableaux qui nous renseignent sur la culture matérielle de l'enfance, dimension bien absente des notices qui s'attardent surtout sur l'histoire des œuvres et leur style.

Philippe MARCHAND

NOURRISSON (Didier) (dir.). – *Éducation à la santé XIX^e-XX^e siècle*. – Rennes : Éditions de l'École nationale de la santé publique, 2002. – 158 p. (Recherche, santé, social).

NOURRISSON (Didier) (dir.). – *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*. – Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2002. – 214 p.

En 1946, la santé était définie par l'OMS comme « Un état complet de bien-être physique, mental et social et qui ne consiste pas

seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Caractérisée d'abord positivement, elle l'est ensuite par la négative, apparaissant comme un moindre mal, un moment où l'on échappe à ce qui perpétuellement menace, la maladie. C'est la santé telle qu'on la concevait au début de l'époque contemporaine. D'une conception à l'autre, quelques décennies se sont écoulées, durant lesquelles une des évolutions frappantes de l'ère industrielle, celle de la médecine, a permis une amélioration considérable de l'état sanitaire de la population. Celle-ci s'est accompagnée d'une mutation des comportements suscitée par des campagnes d'information, des mesures de prévention, bref une éducation au sens large. De cet ensemble d'actions, de leur portée et de leurs limites, plusieurs auteurs offrent une approche dans deux recueils au titre similaire : *Éducation à la santé, XIX^e-XX^e siècles*, et *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*. Tous les deux dirigés par Didier Nourrisson, ils portent la trace de ses recherches publiées dans *Le Buveur au XX^e siècle* (1990) ou, plus récemment, *l'Histoire sociale du tabac* (2000). Ils sont aussi marqués par Thierry Terret, connu pour ses travaux sur l'histoire des sports et plus particulièrement de la natation, qui y signe trois articles. Le premier de ces deux recueils résulte d'un cycle de conférences qui eut lieu à l'IUFM de Saint-Étienne, entre 1997 et 1999 ; le second est le fruit d'études du groupe de recherche « Éducation à la santé. XIX^e-XX^e siècles » de l'IREHG/IUFM de Lyon. Ils sont tous deux dotés d'une bibliographie et, pour le second, d'une liste de sources. La continuité des réflexions dont ils se font l'écho est plus forte que leur cohérence propre : les thèmes se répondent de l'un à l'autre et plusieurs articles embrassent une période débordant les limites temporelles affichées dans leur titre. C'est pourquoi la présentation qui suit englobera indifféremment les deux.

La préservation et l'amélioration de la santé c'est l'hygiène. Aussi l'un des premiers textes, celui d'Olivier Faure, est-il consacré à l'histoire de l'hygiénisme, offrant une bonne introduction aux autres contributions. L'auteur l'article en deux temps, distinguant un « premier hygiénisme (fin XVIII^e-1870) », débutant avec la lutte contre le déclin démographique, d'un deuxième apparaissant avec la révolution pasteurienne. Celle-ci, en mettant en évidence l'existence de germes, n'a pas amélioré la thérapeutique, mais provoqué d'importants progrès dans le diagnostic et l'étiologie, entraînant de ce fait de nouvelles mesures de santé publique au nombre desquelles la création de dispensaires, de bureaux d'hygiène, de sanatoriums... Cette rupture temporelle apparaît aussi dans l'article de Julia Csergo, « Propreté et enfance au XIX^e siècle », mais elle y a une autre cause : si la surveillance hygiénique des enfants progresse dans les années 1880, c'est que la propreté devient, comme l'école, « gratuite et obli-

gatoire ». Venant de familles où souvent la crasse était considérée comme bienfaisante et l'eau inquiétante, l'enfant reçoit à l'école ses premières leçons d'hygiène, est examiné par un médecin scolaire, baigné dans les piscines et bains-douches naissants. C'est également durant ces débuts de la Troisième République que naît la mutualité scolaire, évoquée par D. Nourrisson. En plein « deuxième » hygiénisme, la loi du 1^{er} avril 1898 institue les sociétés de secours mutuel afin d'assurer à leurs membres des secours en cas de maladies, blessures ou infirmités. Elle offre ainsi un statut aux sociétés scolaires qui, depuis 1881, avaient été fondées au sein de certaines écoles. Même si la chute du franc dans les années vingt leur portera un rude coup, elles perdureront à travers d'autres créations: en 1932, la Mutualité accident-élèves, en 1947, la Mutuelle générale de l'Éducation nationale. Le développement de la médecine scolaire prend, lui aussi, son essor durant ces années clefs: en 1878, la ville de Saint-Étienne établit dans ses écoles une surveillance médicale et l'initiative est étendue les années suivantes à toute la France par décision ministérielle. L'essentiel de la « petite histoire de la médecine scolaire » que propose Nicole Verney-Caron est cependant plus tournée vers la seconde moitié du xx^e siècle. Elle décrit la création du Service d'hygiène scolaire et universitaire (1954-1958) puis les évolutions institutionnelles récentes qui reflètent l'abandon du concept d'hygiène pour celui, plus vaste, de santé. L'hygiène est néanmoins restée sur le devant de la scène la majeure partie du xx^e siècle, comme en témoignent les films réalisés par le service cinématographique du ministère de l'Agriculture analysés par Frédéric Zach. Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, la production se décompose, selon l'auteur, en trois thèmes: combattre la maladie, l'hygiène corporelle et l'hygiène alimentaire. C'est également le cas dans les manuels de sciences utilisés dans l'enseignement, entre 1945 et 1960, comme le démontre Marie-Françoise Perrier. Leur contenu a peu évolué depuis les années trente. On peut y lire les mêmes règles à respecter pour mener une vie saine et les connaissances scientifiques n'ont été que peu réactualisées, même si de nouveaux problèmes, tels que le tabagisme, le cancer et certaines questions environnementales, sont alors mentionnés.

Plusieurs textes ont pour objet la consommation de boissons, d'aliments, voire d'excitants, signés, pour la plupart, par D. Nourrisson. Le premier est une synthétique histoire du tabagisme (xvii^e-xx^e siècles). Le deuxième « Consommations alimentaires, publicités sanitaires », plus général, esquisse une réflexion reprise dans deux autres de ses articles: « On assiste, écrit-il, depuis un gros siècle à l'effacement de la fonction nutritive et festive de la nourriture, au profit de sa fonction hygiénique et de sa fonction récréative ». C'est, en effet, ce qui

transparent de l'histoire des cantines scolaires ou de l'introduction du lait à l'école, cet anti-vin prôné par Mendès-France aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. Il est également l'auteur de deux contributions sur l'alcool : « Un enseignement anti-alcoolique à l'école » et « Arrêt sur les images de l'alcoolisme ». Sur ce sujet, deux autres auteurs apportent des éclairages inédits. Thierry Lefebvre analyse des catalogues de films scientifiques réalisés par la firme Pathé, dans les années vingt, à propos de trois « fléaux » : l'alcoolisme, la tuberculose et les maladies vénériennes. Il examine leur diffusion dans la France de l'entre-deux-guerres, évoquant au passage ce conférencier itinérant de la mission Rockefeller gueulant aux bonnes gens « Le microbe c'est la mort ! Il y en a plein votre eau ! » et qui n'était autre que Louis-Ferdinand Destouches, le futur Céline. Jean-François Brun exploite les archives du Service de santé des Armées durant une période récente et restreinte : 1945-1950 ; un sujet presque tabou tant cette société reste secrète sur ses comportements. L'analyse est précise et intéressante, essayant d'évaluer des consommations, de confronter la diversité des comportements suivant les catégories hiérarchiques et les armes. Elle pointe l'évidence avec laquelle se transmet la consommation de la trilogie des « boissons hygiéniques », vin, bière et cidre, ou la transmission de rituels tel que celui de la poussière, né durant la conquête de l'Algérie pour se rincer la bouche avant le repas. Mais la « grande muette » garde ses zones d'ombre, ses tolérances qui font apparaître peu de condamnations ou d'hospitalisations, sa cécité consciente sur la consommation hors des casernes...

Un autre thème traverse ces deux recueils, le sport, traité dans les contributions de Thierry Terret. L'une est consacrée à la natation et les deux autres – « Éducation physique et santé (1880-1998) », « Le sport contre la santé (1945-1960) » – constituent deux volets d'une histoire des doctrines et des institutions qui ont présidé à l'organisation des pratiques sportives à l'école. Au commencement était, là encore, l'hygiène, promue par la Ligue girondine d'éducation physique (1888) qui encourage la gymnastique suédoise et les jeux de plein air. Du côté de la nage, l'ambition est de permettre aux enfants un contrôle d'eux-mêmes, leur permettant, le cas échéant, « de traverser le Rhin le jour venu ». L'enseignement est tourné vers l'apprentissage des mouvements, fût-il fait à terre et sans bassin ! Dans les années soixante, sous l'empire de la compétition sportive, l'éducation physique comme la nage sont rénovés, sans toutefois être totalement bouleversés. Les associations, mouvements et revues, proposaient en effet, depuis le début du siècle pour certaines, des conceptions variées que l'auteur classe en six tendances : naturelle, sportive, éducative, médicale, traditionnelle et professionnelle. Les responsables ministériels, plutôt que de trancher, ont opté pour un certain éclectisme,

prônant une initiation sportive tout en préservant la finalité sanitaire de l'éducation physique.

Pour être complet, il faut évoquer un article marginal tant par ses auteurs que par son sujet: « Trente ans d'éducation sexuelle en milieu scolaire dans le canton de Vaud (1969-1999) », une étude réalisée par David Muheim et Carole Cortolezzis, chercheurs associés à l'Institut romand d'histoire de la médecine et de la santé de Genève-Lausanne. Le second recueil s'achève par une réflexion de Dominique Berger, « Des hommes et des maux », qui pourrait servir de conclusion à l'ensemble de ces contributions. Il propose d'écrire une histoire de cette discipline non constituée qu'est l'éducation pour la santé dans la perspective d'embrasser les questions de société. « L'éducation pour la santé se rapproche ainsi, écrit-il, de l'éducation à la vie en cohérence avec l'éducation à l'environnement et à la citoyenneté. Nous dépassons alors le temps de l'urgence pour prendre celui de l'éducation... »

Anne-Marie CHÂTELET

CURTIS (Sarah A.). – *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*. – Préface de Claude Langlois. – Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003. – 281 p.

L'ouvrage est la version française d'une thèse de l'université d'Indiana aux États-Unis dirigée par William B. Cohen et publiée en 2000 sous le titre *Religion, Schooling, and Society in Nineteenth-Century France*. Prenant appui sur le diocèse de Lyon, Sarah Curtis décrit avec beaucoup de finesse le rôle joué par les congrégations enseignantes dans le développement de la scolarisation des Françaises et des Français au XIX^e siècle et met ainsi en évidence leur contribution, largement négligée par l'historiographie et pourtant essentielle, dans la construction du système éducatif populaire moderne. L'ouvrage décline l'action scolaire des congrégations en deux temps: celui du développement de « l'école paroissiale » de 1801 à 1870, quand les congréganistes œuvrent au sein de l'école publique et celui d'un « enseignement catholique sur la défensive » de 1870 à 1905, quand elles se replient sur le secteur privé.

Ce livre fait date pour le regard très neuf que son auteure porte sur l'histoire de l'enseignement congréganiste et d'une manière plus large sur les relations entre l'Église et l'État au XIX^e siècle. L'étude bat en brèche deux mythes, d'une part celui forgé par l'historiographie républicaine qui a trop souvent surévalué le rôle de l'État et déconsidéré l'action scolaire des congréganistes, jugée inutile et

réactionnaire, d'autre part celui construit par les historiens catholiques, érigeant les congréganistes en éternels victimes de l'anticléricalisme républicain et sous-évaluant eux-mêmes leur contribution dans ce domaine. D'une manière générale, bien rares sont les études qui marquent de l'intérêt pour toute institution scolaire n'entrant pas dans le giron de l'État, encore plus lorsqu'elles sont fondées avant Ferry. Il n'est donc pas étonnant que ce soit une chercheuse américaine, peu imprégnée d'historiographie républicaine, qui se lance sans complexe dans cette entreprise de démystification.

Cette réhabilitation historique de l'action scolaire des congrégations est d'autant plus convaincante qu'elle se fonde sur une solide approche de terrain au plus près des réalités scolaires, celles du diocèse de Lyon, densément peuplé et fortement industrialisé. La demande scolaire de sa population urbaine comme rurale y est importante et est satisfaite par la présence de très nombreuses congrégations. Cette démarche rend ainsi toute sa place aux conditions matérielles, financières, humaines, du développement des écoles congréganistes dans les grandes villes comme dans les villages des cantons les plus ruraux. Enfin, les congrégations sont étudiées « du dedans », c'est-à-dire à partir de leurs propres archives, plus riches sur le sujet qu'on pouvait le croire, et non à partir du seul regard, souvent teinté d'anticléricalisme, des officiels de l'instruction publique.

Dans la première partie, sont analysées les modalités de l'ascension des écoles congréganistes, du renouveau religieux et éducatif que lance le Concordat aux premières laïcisations d'écoles publiques congréganistes en 1870. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : en 1850, la moitié des écoles primaires publiques du diocèse est tenue par des congréganistes et en 1877, pour le seul département du Rhône, 75 % des filles sont scolarisées chez les Sœurs, 48 % des garçons chez les Frères. Et l'auteur de décrire finement la mise en place d'un véritable marché scolaire, au sein duquel le curé forme le maillon essentiel entre la commune et la congrégation. Se lit alors toute une hiérarchisation des lieux d'instruction en fonction des ressources communales. Les grandes villes et les chefs-lieux de canton peuvent s'offrir les congrégations les plus prestigieuses (Frères des Écoles chrétiennes et Sœurs de Saint-Charles et de Saint-Joseph) et les plus exigeantes (une vraie maison d'école, une maison pour les sœurs, le défraiement des transports...), alors que les petites communes se rabattent sur les petites congrégations (Clercs de Saint-Viateur ou Sœurs de l'Enfant-Jésus) moins gourmandes en terme d'installation. Le recours aux congrégations est très avantageux : les enseignants congréganistes coûtent moins cher que les laïcs et offrent toujours plus qu'une école primaire (organisation de cours d'adultes, de garderies, fournitures gratuites de manuels scolaires, secrétariat de mairie).

Les questions pratiques et financières s'avèrent ainsi essentielles pour comprendre la prolifération des écoles congréganistes, loin des seules motivations idéologique ou politique trop souvent mises en avant par l'historiographie.

L'autre clé de la domination de l'Église sur l'enseignement primaire en France avant Ferry est la capacité des congrégations à fournir un nombre suffisant de maîtresses et de maîtres compétent(e)s. Les véritables fabriques d'enseignant(e)s ne sont pas encore les écoles normales mais bien les noviciats, seuls capables de former ces enseignant(e)s, souvent volontaires pour occuper les postes des campagnes, ceux-là mêmes que les normaliens refusent. Les congrégations se dotent ainsi d'une institution centrale capable de créer un « corps » d'enseignant(e)s congréganistes, initié(e)s sur six mois à un an aux règles de la communauté en même temps qu'à la pédagogie du lire, écrire et compter. Pour Sarah Curtis, et c'est sans doute là un des aspects les plus novateurs de son travail, les instituteurs et institutrices congréganistes inventent la profession moderne d'instituteur au XIX^e siècle. On est bien loin du stéréotype du frère, mais surtout de la sœur enseignante, incompétente et ignorante, forgé par les anticléricaux pour mieux mettre en lumière leur « hussard noir », stéréotype largement repris par les historiens et que Curtis casse ici définitivement.

La deuxième partie de l'ouvrage retrace les efforts d'adaptation des congrégations à la nouvelle donne scolaire républicaine, adaptation qui se traduit par la construction, à partir des années 1880, d'un véritable « système d'école catholique » très largement méconnu. Exclue du secteur public, avec plus ou moins d'empressement selon les soucis matériels ou les résistances politiques, les congréganistes doivent en effet fonder une nouvelle école, privée cette fois-ci, concurrencée désormais sérieusement par la nouvelle école publique républicaine. À peine exclu(e)s des écoles publiques, Sœurs et Frères refondent des écoles privées, souvent avec cantines et garderies, passent le brevet de capacité, refondent leurs programmes scolaires selon les normes édictées par l'État en ajoutant à l'amour de Dieu celui de la patrie. Dans le cours de cette reconstruction, extrêmement rapide, les congréganistes doivent désormais composer avec la hiérarchie épiscopale et les laïcs chrétiens, regroupés au sein de « comités » chargés de récolter les fonds nécessaires au fonctionnement des nouvelles écoles privées, tel le puissant Comité des écoles libres de Lyon qui, dès 1879, s'attire le soutien d'une bonne partie de l'élite économique de la région. L'intervention croissante de ces nouveaux acteurs dans les affaires scolaires, de la rétribution des enseignant(e)s au choix des manuels scolaires, empiète sur le pouvoir des congrégations qui perdent ainsi progressivement le monopole de l'enseigne-

ment catholique (1). Le « *Blitzkrieg* combiste de 1902-1904 » selon les termes de Claude Langlois, entraîne quant à lui leur mise à l'écart définitive du système. Face à l'interdiction pure et simple qui leur est faite d'enseigner, les membres des congrégations répondent de deux manières différentes : l'exil ou la sécularisation. Cette dernière voie, la plus répandue et d'ailleurs fort empruntée par les femmes, permet de continuer à enseigner, donc de protéger son emploi, tout en entretenant des liens clandestins avec sa congrégation. À l'épiscopat et aux laïcs chrétiens de gérer désormais la nouvelle école privée catholique, sans les congrégations.

En revisitant l'histoire de l'école congréganiste, cette étude d'une grande qualité ouvre ainsi des perspectives de recherches nouvelles autour de l'école catholique du xx^e siècle et de la construction de la dualité public/privé au sein du système scolaire français.

Marianne THIVEND

CHOLVY (Gérard). – *Frédéric Ozanam. L'engagement d'un intellectuel catholique au XIX^e siècle.* – Paris : Fayard, 2003. – 783 p.

Documentation, études et publications n'ont pas manqué pour évoquer celui qui fut l'une des principales figures de l'Église catholique en France durant la première moitié du XIX^e siècle. La force de ses analyses intellectuelles et spirituelles approfondies avec son entourage, une éloquence sans pareille qui entraînait des foules de plus en plus nombreuses, ne l'empêchaient pas de cultiver ses affections familiales, tandis qu'il travaillait de son mieux à devenir le savant médiéviste reconnu comme tel par ses contemporains. L'auteur a adopté pour son œuvre un sous-titre qui, eu égard au langage de notre époque, surprend un peu : le style d'alors ne comporte guère les mots d'« engagement » et d'« intellectuel ». La vie d'Ozanam (1813-1853), le « moment » catholique où elle se déroule ne sauraient d'autre part expliquer l'évolution des idées et circonstances auxquelles les catholiques ont été confrontés durant la seconde moitié du XIX^e siècle. Chaque génération apporte sa réponse propre, face aux situations qui se modifient.

Pour retracer cette vie, ce qu'elle a représenté au sein de son temps, ce qu'elle explique de son héros, Gérard Cholvy a choisi la

(1) Sarah Curtis s'appuie ici sur la thèse d'André Lanfrey désormais publiée : *Sécularisation, séparation et guerre scolaire. Les catholiques français et l'école (1901-1914)*, Paris, Le Cerf, 2003.

forme biographique la plus classique, des origines ancestrales jusqu'à la mort de celui-ci, à l'âge de quarante ans. À la suite de cette longue évocation, un Mémento fait l'inventaire des ouvrages successifs consacrés à Ozanam et des polémiques dont, lors de leur publication et même ensuite, ils ont été l'objet. L'auteur ne compare guère son entreprise à celle de ses prédécesseurs et ne se pose pas, eu égard à cela, la question du bien-fondé d'une histoire qui se veut « totale » et embrasse son objet de façon très détaillée. Gérard Cholvy il est vrai, a disposé d'une source rigoureuse, complète depuis 1997 : les *Lettres de Frédéric Ozanam*. Les archives familiales lui ont été largement ouvertes, il a dépouillé celles de la Société de Saint-Vincent de Paul, recueilli des souvenirs. Au-delà des fonds publics d'archives, il a eu recours à la lecture de revues essentielles, *Le Correspondant* et *L'Ère nouvelle*, pour connaître, au-delà des détails d'une vie, le milieu, les événements et les réponses. Sa bibliographie dresse la liste des biographies antérieures. Il évoque l'accueil qui leur fut réservé et cite même les ouvrages d'histoire générale qu'il estime pouvoir éclairer son sujet. De tels instruments disent le sérieux de l'entreprise à laquelle manque seulement l'Ozanam posthume, le long processus qui a conduit Jean-Paul II à proclamer, au terme de soixante-dix ans de procès, sa béatification en 1997, lors des Journées mondiales de la Jeunesse. Le Mémento placé à la fin du livre la rappelle, après avoir décrit à loisir les derniers moments et les funérailles solennelles à Saint-Sulpice.

Le livre, considérable par la taille d'un texte vraiment peu aéré, a été ordonné en douze chapitres. La longueur des débuts provient sans doute d'un grand souci de placer le personnage dans ses origines et son entourage, d'expliquer les relations parfois difficiles entre les parents de Frédéric, mais aussi entre parents et enfants dans sa famille. La situation occupée par celle-ci au sein de la société lyonnaise – ni grande bourgeoisie, ni prolétariat – la rapproche de la bourgeoisie de talent. L'attachement personnel d'Ozanam à la ville de Lyon, où il se marie, ne fait pas de doute : il a espéré, à ses débuts, s'y fixer de façon durable, sinon définitive. Son éducation distinguée révèle un enfant précoce, doué de très grandes capacités intellectuelles, capable d'effectuer un travail énorme en peu de temps. Une contradiction reste permanente entre les aspirations du jeune homme, porté vers les études littéraires, et la volonté de son père qui veut en faire un avocat. Aussi bien, Ozanam fit-il des études juridiques, par obéissance, avant d'aller aux lettres. Décrire cette époque permet de connaître les maîtres qui ont le plus contribué à son orientation. De fines analyses portent sur ce qui a pu servir à l'élaboration de sa pensée : l'abbé Noirot, professeur de philosophie adepte de la méthode socratique, éveille en lui l'esprit de réflexion. Il l'entraîne à concilier

raison et foi et l'entretiendra toute sa vie selon ces principes. Les relations avec Noirot se muèrent en amitié. Autour de l'abbé Noirot se constitue parallèlement un très petit groupe de jeunes gens, préfiguration de ce qui s'épanouit quelques années ensuite à Paris.

La ville de Lyon est alors à trois jours de voyage de Paris, où Ozanam, en novembre 1831, vient faire des études de droit. Ses lettres abondent en détails matériels. Les cours l'ennuient; il est docteur en 1836. Dès le début de son séjour, d'ailleurs, il fréquente des cours de lettres qu'il complète par de vastes lectures. Il soutient, en 1837, une thèse sur la philosophie de Dante. Membre du jury, Victor Cousin le félicite de son éloquence. Dès 1840, agrégé des facultés, le voilà candidat à un poste d'enseignement supérieur.

Un paragraphe au moins aurait été bienvenu pour regrouper l'aspect proprement universitaire de la vie d'Ozanam. Au lieu de quoi se trouvent mêlées, alourdies d'interminables citations tirées de la correspondance, l'évocation des attitudes et initiatives religieuses ou caritatives, à vrai dire entreprises avant l'achèvement de ses études et souvent simultanées, et l'évolution du jeune homme. Il est doté très tôt d'une réputation au sein des catholiques en raison de son éloquence qui emporte tout, malgré son absence de prestige physique, et de ses diverses initiatives: articles publiés dans diverses revues ou grandes manifestations telles que le pèlerinage de la Fête-Dieu à Nanterre. À son rôle proprement religieux se mêlent des indications sur son parcours et son influence proprement politiques, toutes orientées par un souci permanent, la défense du catholicisme, le renouveau de sa place dans la société française, le tout dans une fidélité inflexible à l'attitude du Saint-Siège.

Quelques indications surviennent en chemin, relatives à l'influence exercée par son frère Alphonse, plus âgé, médecin comme son père et devenu prêtre. L'auteur relève la marque profonde que leur mère, toute dévouée aux enseignements de l'Église, leur a laissée en ce domaine. À elle s'oppose naturellement un mari à demi détaché de la pratique, très adversaire surtout des jésuites. L'itinéraire religieux de Frédéric, au fil du livre, se mêle à des rencontres avec ceux qu'il considère comme les plus grands hommes de son temps, à commencer par Chateaubriand. Il fréquente le salon de Montalembert et se lie enfin, dès 1834, à Lacordaire qui attire alors les foules à Notre-Dame. Avec une poignée de jeunes gens, Ozanam a déjà fondé ce qui devient rapidement la Société de Saint-Vincent-de-Paul. L'auteur en décrit les premiers développements, la multiplication rapide, son essor.

La vie personnelle du fondateur fait alors irruption: après bien des hésitations entre sacerdoce et mariage, il épouse Amélie Soulacroix, fille du recteur de Lyon. D'où un long développement sur la famille de celle-ci comme sur les soucis de carrière du nouveau marié. Il

prend brièvement la charge d'un cours d'enseignement commercial à Lyon, puis, muni de l'agrégation des facultés, vient occuper en qualité de suppléant la chaire de littérature étrangère occupée par Fauriel à la Sorbonne. À la mort de celui-ci (1844), il obtient sa succession. Suit une longue évocation du cours d'Ozanam, du travail considérable que lui consacre le professeur. S'ajoutent des développements sur son amour pour l'Italie où il est né, et, au passage, une description détaillée des voyages effectués, parfois une reproduction de poèmes adressés par lui à sa femme. Ses ennuis de santé variés, presque constants, occupent de surcroît une grande place, de même que le chapitre consacré aux derniers combats.

L'attention constante attachée à l'homme public, à la place qu'il occupe dans le monde religieux et la pensée de son temps, ne fait pas oublier les sentiments intérieurs de l'homme. Sa piété n'en fait pas une image de vitrail : profonde, nourrie d'une grande connaissance de l'Écriture et des Pères, elle est tourmentée de crises et de noires périodes qu'il surmonte toujours, aidé par la prière et ses directeurs de conscience. Lui-même éclaire de ses conseils certains amis. Les textes cités montrent l'intensité de ses affections de famille. Son approche des autres, empreinte d'amour et de délicatesse, ne veut blesser personne. Ce qui n'exclut pas une grande lucidité sur les caractères, les attitudes religieuses et politiques de ceux qu'il connaît, en personne ou par leurs écrits : ainsi renie-t-il Lamartine, qu'il admirait, après la publication de *Jocelyn*.

En bref, un livre complet, bien écrit (1), qui laisse toutefois trop d'ombre sur les écrits qui l'ont précédé, et auquel l'abondance des sources n'épargne pas quelques défauts de composition.

Françoise MAYEUR

(1) L'éditeur aurait pu s'épargner quelques erreurs sur les noms propres (le baron d'Ekstein, Boissonnade) et quelques étourderies : l'École normale ne s'appelle pas alors l'École normale supérieure, rien n'explique les coupures dans les citations, l'abondance du discours n'est pas exempte de toute répétition.

SALEMA (Maria-José), KAHN (Gisèle), TEIXEIRA (Luis Filipe) (dir.) – *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIX^e siècle.* / Actes du colloque organisé à Sintra (Portugal), 1^{er}-3 octobre 1998. – Lyon: SIHFLES, juin 1999, n° 23. – 480 p.

Ce n° 23 des *Documents* de la SIHFLES, image d'un congrès organisé à Sintra (Portugal) du 1^{er} au 3 octobre 1998, donne une bonne idée des activités et des finalités de cette association. Le siège de la SIHFLES est situé à l'ENS de Saint-Cloud (aujourd'hui transférée à Lyon). Mais les dirigeants sont des enseignants de français à l'étranger, le plus souvent étrangers eux-mêmes, qui ont pour préoccupation l'histoire de l'enseignement de leur discipline, un peu partout dans le monde et surtout en Europe. La langue de travail est très généralement le français. La SIHFLES fonctionne sous forme de colloques internationaux tenus régulièrement dans diverses villes d'Europe qui donnent lieu à publication sous la forme des *Documents*, accompagnés longtemps des *Lettres de la SIHFLES*, échos sous forme plus réduite de la vie et des œuvres de l'association; d'un même mouvement, elle contribue à la publication d'ouvrages dans le domaine.

Elle a été créée en 1988 et le premier colloque marquant a été organisé en juin 1990 à Parme par un trio de collègues de Bologne (Ana-Maria Mandich, Nadia Minerva, Carla Pellandra) qui ont donné de la SIHFLES une image qu'elle n'a jamais perdue et qu'elles ont elles-mêmes entretenue par une incessante activité: recherches centrées sur une documentation originale, une curiosité constante, un esprit de création et, ce n'est pas le moindre, un extraordinaire mélange de chaleur et d'amitié. Un pas nouveau a été franchi à Utrecht en décembre 1999 lors du colloque organisé par Marie-Christine Kok-Escalte et Francine Melka dont le titre dit bien l'ambition: *Changement politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie. 1780-1945* (Rodopi, Amsterdam-Atanta, 2001). Introduction et discussion terminale marquaient bien avec quelles ambitions l'association pouvait contribuer à l'histoire des sciences en analysant l'usage de la langue comme pratique culturelle, la pédagogie de l'apprentissage, la réflexion savante sur la langue et sur la didactique (Willem Frijhoff). Le colloque de Palerme, tenu en octobre 2001, sous la direction de Jacqueline Lillo (édité sous le titre *Histoire de l'enseignement du français, langue étrangère ou seconde, dans le bassin méditerranéen*, SIHFLES, décembre 2001) répondait bien à ces ambitions en étendant les enquêtes à toute la Méditerranée: le nombre et la qualité des participants attestaient que la SIHFLES

avait eu raison d'être exigeante. On ne pouvait que souhaiter que ce haut niveau fût maintenu. Le colloque organisé par la même association à Bologne, en 2003 (« Le *Télémaque* et l'enseignement du français en Europe »), en a fait la preuve.

Le présent colloque de Sintra, piloté par Juan Bascunana et Maria José Salema, est à l'image des activités de la SIHFLES : diversité des préoccupations, curiosités intellectuelles, animation de la recherche. L'époque retenue, la seconde moitié du XIX^e siècle, situait le colloque de Sintra à un moment crucial de l'enseignement des langues marquée, par exemple, par la professionnalisation du domaine, par le développement de l'instruction donnée aux jeunes filles et par un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères (diffusion de la méthode directe à partir des années 1880, rôle donné à la littérature). Le colloque a mis l'accent sur l'histoire de la méthodologie, les ouvrages employés (manuels, méthodes, dialogues, anthologies, etc.). En suivant les intervenants, on passe de Malte et de l'Espagne (on verra la méthode naturelle de Francisco Piferrer présentée par Javier Suso ou l'apport théorique de Soler y Arquès, analysé par Denise Fisher) à l'Italie et à la Suède (une contribution remarquable d'Elisabet Hammar retrace une année d'enseignement dans une école suédoise) ; et on ne soulignera jamais assez la qualité du matériel exhibé qui s'appuie sur des recherches d'archives ou sur des inventaires de manuels (Carmen Roig Morras dégage le débat méthodologique du *Boletín* de l'Institution libre de Enseñanza) ou de rapports (Herbert Christ a ainsi inventorié cinq cents rapports sur le fonctionnement des établissements allemands). Le Levant même est atteint par Aline Gohard-Radenkovik.

On ne saurait tout citer, mais on n'aura garde d'oublier le magistral exposé de Marie-Hélène Clavères qui ouvrait le colloque : « La littérature dans l'enseignement de l'anglais en France jusqu'en 1969 ». Façon de patienter en attendant la publication des grands travaux que M.-H. Clavères achève sur ce sujet même.

Jean-Claude CHEVALIER

CABANEL (Patrick). – *Le Dieu de la République. Aux origines protestantes de la laïcité (1860-1900)*. – Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. – 282 p. (collection Carnot)

Comme l'indique l'« Avertissement » placé en tête, cet ouvrage n'a pas prétention à traiter dans son ensemble la question de la laïcité républicaine et de la place qu'y tinrent les protestants avant 1914 : les

deux événements majeurs que furent l'affaire Dreyfus et la séparation de l'Église et de l'État en sont absents, Patrick Cabanel renvoyant pour leur étude à d'autres ouvrages (dont plusieurs de lui-même). Il s'agit ici de revenir, en l'approfondissant, sur un fait déjà connu mais qui pâlisait dans les mémoires, à savoir le rôle du protestantisme libéral dans l'établissement de la laïcité scolaire. D'où les limites chronologiques retenues, celles de « l'âge religieux de la Troisième République », puisque le tournant des XIX^e et XX^e siècles voit monter un nouveau type de laïcité, antireligieuse cette fois, qu'appuie la constitution de la religion en « fait de société » par les sciences sociales naissantes.

Le livre s'organise en deux parties autour d'un chapitre charnière (le chapitre 4), qui tente de mesurer et d'expliquer le poids du protestantisme libéral dans la période définie par le titre (1860-1900). En dépit des lacunes des études prosopographiques disponibles, il semble bien que les protestants (ainsi, d'ailleurs, que les juifs), tout en restant largement minoritaires, aient suffisamment progressé en nombre et en influence au sein du nouveau pouvoir pour donner corps à l'idée d'une « protestantisation partielle » de la République. P. Cabanel reprend, pour expliquer cette « protestantisation », la thèse proposée par certaines personnalités protestantes de l'époque, ainsi que par Durkheim, laquelle mettait en avant aussi bien la réserve des catholiques à l'égard du nouveau régime que le surinvestissement scolaire engendré par la situation minoritaire de groupes traditionnellement lettrés comme les protestants ou les juifs : celui-ci favorisait leur réussite dans la méritocratie des concours. Situation éminemment transitoire, où les protestants ont servi d'intellectuels organiques à une République fraîchement établie qui ne disposait pas encore de personnel d'encadrement idéologique, avant d'être dépassés à leur tour par la montée d'une laïcité a-religieuse, détachée du modèle puritain dont ils étaient porteurs.

Le reste de l'ouvrage est, en revanche, avant tout fondé sur l'analyse des textes laissés par les acteurs protestants de l'épopée scolaire républicaine. Les trois premiers chapitres sont centrés sur ceux de ces acteurs qui ont commencé à agir ou à écrire avant l'établissement de la République (Edgar Quinet, Ferdinand Buisson, Charles Renouvier), les quatre suivants sur les participants à l'œuvre pédagogique de la période 1880-1910 (parmi lesquels on retrouve Renouvier, et surtout Buisson). L'auteur fait ainsi revivre tout un monde de personnages plus ou moins connus : pasteurs, philosophes et journalistes aussi bien qu'enseignants, inspecteurs et administrateurs (un sort particulier est fait à Félix Pécaut, auquel est dévolu un chapitre entier). Aussi familier des écrits intimes et de la correspondance des personnages qu'il étudie que de leurs ouvrages et articles publiés, P. Cabanel fait péné-

trer son lecteur dans les tours et détours de leur pensée et en dégage ainsi la continuité profonde, par-delà les contingences de l'actualité : cette continuité tient à la nature véritablement religieuse de leur objectif, qui est de garantir l'accès des jeunes générations à des valeurs transcendantes sans les enfermer dans le carcan des religions positives. Ajoutons que le livre apporte au passage, bien que sans les thématiser, un certain nombre d'éléments sur les influences étrangères, américaines, allemandes ou suisses, dont les protestants français ont été les passeurs dans le champ philosophico-pédagogique.

Le livre se clôt sur l'échec de cette tentative de création d'une « religion civile ». C'est là qu'on pourrait discuter. Car si, indubitablement, les protestants libéraux perdent peu à peu leur rayonnement au sein des élites républicaines, il n'est pas sûr que le constat d'échec que dresse, par exemple, un Pécaut âgé et las au cours des années 1890 soit totalement pertinent. Comment le concilier, en effet, avec celui que font Jacques et Mona Ozouf, au terme de leur enquête sur les instituteurs et institutrices formés à l'époque, sur la « foi laïque » de ces derniers (1) ? L'anticléricisme dont ces instituteurs font preuve – tout en évitant le laïcisme – ne contredit nullement les leçons d'un Buisson et d'un Pécaut sur l'insuffisance des religions positives : il les prolonge, au contraire. Et beaucoup n'avaient nullement perdu leur aptitude à la foi puisque Jacques et Mona Ozouf n'hésitent pas à qualifier de « religieuse » leur « adoration » pour Jaurès (2).

C'est qu'au-delà des cercles politique, administratif, philosophique et érudit où évoluaient les porte-parole protestants dont P. Cabanel fait ici l'étude, les enseignements effectivement donnés dans les écoles normales nous restent mal connus. Dans quelle mesure le tournant « sociologique », antireligieux, qui a affecté les élites républicaines au début du xx^e siècle a-t-il touché ces enseignements ? Rien ne permet pour l'instant de le dire.

Le choix méthodologique de P. Cabanel dans les chapitres décrivant les protestants libéraux, leurs réseaux et leur action, s'il a pour avantage de nous faire pénétrer très profondément dans l'intimité de leur pensée, a en effet pour inconvénient de nous y enfermer : le monde extérieur n'apparaît que par bribes, dans la mesure où la lanterne magique que l'auteur déroule à nos yeux avec virtuosité vient le toucher de ses reflets. Sans doute lui aurait-il été impossible de livrer un ouvrage d'une aussi grande richesse sans délimiter fermement son

(1) Jacques Ozouf, Mona Ozouf, avec Véronique Aubert et Claire Steindecker : *La République des instituteurs*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil, 1992, chap. 8, pp. 207-228.

(2) *Ibid.*, p. 164.

champ d'investigation. Pourtant, certains personnages relevant d'autres obédiences, mais touchant de près à l'œuvre pédagogique des protestants libéraux, comme Henri Marion ou James Guillaume, auraient mérité d'être mieux mis en lumière, ne serait-ce qu'à titre de « passeurs » entre milieux différents. L'extrême gauche, en particulier, brille ici par son absence, en dépit des liens qu'entretient Buisson avec des hommes qui en étaient issus, comme Paul Robin ou James Guillaume : ce prolongement-là du « réseau » protestant aurait mérité d'être mieux éclairé.

Reste que P. Cabanel, en livrant ce tableau fouillé de « l'intermède » protestant de l'histoire de la laïcité, a l'immense mérite de restituer la complexité des enjeux du débat, qui sont loin de se limiter à un pur problème de pédagogie. Ils touchent à la conception même du lien social et de la culture, comme le montre notamment la conclusion où l'auteur, cherchant à aller au-delà de l'explication de l'épisode par la rencontre passagère d'une République sans personnel et d'un clergé sans Église, s'efforce de le replacer dans la longue durée d'une histoire des « minoritaires » : jansénistes, protestants, juifs, péguystes. N'est-ce pas le type même de contribution qu'on peut attendre d'un historien lorsqu'un débat ancien redevient d'actualité ?

La lecture de cet ouvrage est donc indispensable à quiconque prétend désormais étudier l'histoire de la laïcité, ou celle de la politique scolaire de la III^e République. L'écriture brillante de Patrick Cabanel fera de ce travail un plaisir.

Annie BRUTER

BAUELLE (Guy), OZOUF-MARIGNIER (Marie-Vic), ROBIC (Marie-Claire). – *Géographes en pratiques (1870-1945). Le terrain, le livre, la cité.* – Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001. – 390 p.

En 1899, Emmanuel de Martonne était nommé à la chaire de géographie nouvellement créée à l'université de Rennes. Cent ans plus tard, un colloque a réuni des géographes, des historiens, des chercheurs issus de dix laboratoires. Guy Baudelle, Marie-Vic Ozouf-Marignier et Marie-Claire Robic ont organisé cette réunion scientifique autour du thème : « Géographes en pratiques (1870-1945) ». Ceci aurait pu donner lieu à une sorte de *Mélanges offerts à Emmanuel de Martonne cent ans après sa venue à Rennes*, mais les actes de ce colloque sont bien plus que la juxtaposition de contributions individuelles sur l'épistémologie de la géographie ou l'histoire

de l'enseignement de la géographie à l'université. Ils forment un véritable livre. La qualité de l'impression, la diversité de l'iconographie, l'existence d'index et de tables le confirment d'emblée.

Comme on le sait, l'institutionnalisation en France de la géographie universitaire « scientifique » date de l'extrême fin du XIX^e siècle. Les disciplines de Vidal de La Blache obtiennent la création de nouvelles chaires de géographie. Ils cherchent leur « distinction » et leur rupture avec l'ancienne géographie historique en créant des « laboratoires » de géographie. Guy Baudelle précise les conditions de la fondation du laboratoire d'Emmanuel de Martonne à Rennes (1899-1905). Sur une durée plus longue, Jean-François Condette nous fait suivre le développement du laboratoire de l'université de Lille de 1899 à 1939 et Marie-Claire Robic nous présente pour la même période ceux de la Sorbonne puis de l'Institut de géographie de la rue Saint-Jacques à Paris où de Martonne, après être passé par l'université de Lyon, terminera sa brillante carrière.

Emmanuel de Martonne est bien sûr le personnage central de cet ouvrage. Il sera pendant des décennies la référence de la géographie physique en France. Ceci donne l'occasion à Pascal Marty de présenter l'évolution des débats scientifiques autour des indices exprimant l'aridité à partir de celui qui fut élaboré par de Martonne. À partir des pratiques pédagogiques de de Martonne, Emmanuel Jaurand explore le processus de canonisation du commentaire de cartes topographiques fortement cadré par la géographie physique. Robert Bariou et Guy Baudelle présentent une autre partie du legs pédagogique de Martonne en nous faisant suivre les traces et les tracés hérités des excursions à travers le relief appalachien au sud de Rennes. Nous sommes ici à l'intersection entre l'œuvre de de Martonne, la géographie physique, l'insertion régionale et l'usage des images.

La question de l'insertion régionale des géographes peut être motivée par les liens économiques de dépendance des universités envers les collectivités territoriales, comme le montre pour le XIX^e siècle l'article d'André Grelon. Elle s'explique aussi par les interrogations des géographes sur les cadres régionaux comme le montre Jacquemine Garrel à propos de Camille Vallaux et de la Bretagne. Elle se comprend plus encore par les liens que tissent les géographes avec les milieux économiques et politiques. Dans ce contexte, Marie-Vic Ozouf-Marignier présente l'itinéraire de Pierre Foncin de Bordeaux à Douai, Annie Sevin celui de Louis Laffite et Georges Doumas, la haute figure de Louis Gallouédec. Efi Markou nous fait apparaître les figures d'ingénieurs engagés en géographie comme Jean Majorelle et André Libault à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Symétriquement, Isabelle Couzon présente la figure de l'expert-géographe, de Vichy à 1950.

La personnalité d'Emmanuel de Martonne et son rayonnement international sont aussi éclairés par trois articles de Gilbert Nicolas, Josefina Gómez Mendoza et Claire Delfosse, qui présentent ici une autre facette de ce géographe spécialiste de la Roumanie, traceur des frontières étatiques. Trois autres chercheurs étudient l'œuvre de de Martonne en fonction de leurs axes de recherches. Gilles Palsky nous présente de Martonne théoricien et praticien des cartes. Didier Mendibil nous fait découvrir ses pratiques et postures iconographiques ; elles sont le fondement du regard « classique » du géographe. Olivier Orain montre avec autant de rigueur méthodique comment l'écriture de de Martonne produit « le réalisme absolu », naturalisant l'homme et anthropomorphisant la nature.

Une autre thématique nous conduit sur les chemins de l'excur-sion. Jean-Yves Puyo présente les excursions sous la III^e République, celles des forestiers « régénérationnistes », du Club alpin, du Touring club et bien sûr les excursions interuniversitaires des géographes. La première est conduite en Bretagne en 1905 par Emmanuel de Martonne. Ces excursions géographiques sur le « terrain » et leurs rites sont étudiés plus précisément par Denis Wolf, tandis que Jean-Louis Tissier élargit la réflexion à la fonction de cette pratique et de cette référence au terrain au temps de la Révolution nationale, à Uriage. Une autre thématique, celle de la Bretagne et des géographes, pourrait aussi être distinguée, avec en particulier une contribution de Bernard Ellisalde sur le couple Armor/Arcoat chez les géographes du XIX^e et du XX^e siècle. Mais nous n'épuiserons pas ici toutes celles qui traversent l'ouvrage.

En effet, la présentation que nous faisons ici des différentes contributions ne suit pas volontairement l'ordre du livre ; elle propose un autre parcours, un des autres parcours possibles. Nous sommes en présence, comme le disent les trois directeurs de l'ouvrage, d'une « histoire géographique ». C'est donc un livre qui peut se lire comme une carte, comme une image qui offrirait à notre intelligence de nombreux parcours. Il est possible d'y suivre des pratiques scientifiques et des pratiques sociales, d'y voir une communauté scientifique et des parcours d'individus, de parcourir des lieux et d'observer la diffusion des innovations. Cette multiplicité des parcours de lecture possibles d'une histoire géographique montre la forte unité de l'ouvrage. Ce ne sont pas de simples actes d'un colloque réussi, mais un ouvrage dont l'unité ne tient pas qu'à sa forte introduction. Le pluriel mis en valeur par le titre *Géographes en pratiques (1870-1945)* et la pluralité des facettes proposées par le sous titre *Le terrain, le livre, la cité* nous conduisent à souligner la forte cohérence de ce livre, de cette entreprise.

Un regret néanmoins, l'organisation de la bibliographie. Elle est répartie par chapitres, ce qui introduit des redites. Elle est tantôt grou-

pée en fin de texte, tantôt filée en notes de bas de page. On aurait pu envisager une présentation homogène et une bibliographie globale de l'ouvrage, distinguant ouvrages, sources et bibliographie contemporaine. Heureusement, l'index des noms de personnes permet de retisser des liens biographiques, à défaut de ces regroupements bibliographiques. Cette remarque sur la forme de la bibliographie, par ailleurs remarquablement documentée, ne retire rien au fait qu'il s'agit d'un livre qui sera une référence pour l'histoire et l'épistémologie de la géographie.

Jean-Pierre CHEVALIER

BERGER (Blandine D.). – *Madeline Daniélou, 1880-1956*. – Paris : Le Cerf, 2002. – 328 p.

Brochures, publications assez nombreuses, voire biographies se sont attachées à évoquer la dimension spirituelle, l'œuvre éducative et la vie de Madame Daniélou. Le travail que voici se distingue au sein d'un tel ensemble par son sérieux et son ampleur. Le mérite consiste aussi dans la clarté et dans ce que permet l'éloignement du temps, des allusions, fort discrètes, à quelques indices révélateurs d'un état d'esprit ou d'une progression dans le domaine spirituel. La documentation dont il est fait emploi n'est pas, au reste, très différente de ce qui était déjà connu.

Le plan adopté est des plus classiques. Une longue tradition orale retrace les débuts : origine bretonne, milieu social privilégié, hasards de garnison du père, le général Clamorgan (la longueur du séjour de sa fille au Tonkin semble ici largement surestimée), éducation profondément catholique dans un pensionnat de jeunes filles. Déjà se distinguerait dans l'esprit de la jeune fille l'influence idéologique et spirituelle de Mme Le Fer de la Motte, la future mère Mercedes. Arrivée à Paris en 1898, Madeleine montre par ses premières décisions qu'elle réfléchit à une réforme de l'enseignement féminin. Hébergée un temps par les religieuses de l'Oratoire, elle s'inscrit au Collège Sévigné, établissement privé et laïque. Elle y observe le nombre de jeunes filles qui y perdent la foi par l'effet de l'enseignement reçu. Après la réussite aux brevets d'institutrice, elle prépare les examens et concours nécessaires pour devenir professeur des lycées et collèges féminins laïques, récemment créés. Très intelligente et cultivée, elle élargit connaissances et réflexions en suivant quelques cours à la Sorbonne, garde longtemps son admiration pour Bergson qui l'inspirera plus tard. Reçoit première à l'agrégation féminine de lettres en 1903,

Madeleine épouse l'année suivante Charles Daniélou, fils du maire radical de Douarnenez. Converti depuis peu au catholicisme, il devient journaliste à *L'Écho de Paris*, avant d'être élu député de Locronan. Le couple eut six enfants dont l'aîné était Jean, le futur cardinal Daniélou S. J.

L'auteur a pour préoccupation première les conceptions et l'itinéraire pédagogique de son héroïne. Aussi voit-elle dans les années 1904-1905 le tournant dans l'histoire du futur collège Sainte-Marie. Mme Daniélou réunit bientôt un comité de patronage où se retrouvent des grands noms du monde catholique. Il s'agit de fonder un établissement qui prépare au professorat des écoles primaires, à l'École de Sèvres, aussi bien qu'au baccalauréat classique. L'enseignement donné là doit être assez complet pour permettre aux jeunes professeurs de résister en connaissance de cause à l'argumentation laïque. Madeleine demande alors à Mlle Desrez, directrice chevronnée d'un cours de jeunes filles, de l'aider. L'accord obtenu, les premières inscriptions à l'École normale catholique ont lieu au début de 1906. Le désaccord, rapide, entre les deux directrices, a lieu pour des motifs nombreux et entraîne la séparation. Dès 1907, l'École normale libre ouvre rue Oudinot, tandis que Mme Daniélou prononce « dans le monde » une série de conférences qui prêche la nécessité de l'« apostolat par l'éducation ». L'association « Les Amis de l'École normale libre », fondée en 1909, présidée par Étienne Lamy, recrute ses membres parmi de grandes figures du monde catholique, comme Denys Cochin.

Alors que la directrice commence un carnet de notes spirituelles, un groupe de six étudiantes forme en 1913, avec la devise « Libres au dehors, tout à Dieu au dedans », une Association qui ne se constitue pas en une congrégation classique. Un collège, réservé aux seules jeunes filles, ouvre ses portes à 200 élèves environ : c'est le collège Sainte-Marie. Quels que soient son rayonnement et l'admiration que lui porte son entourage, Mme Daniélou est en proie à des chagrins et souffrances personnels. Elle doit affronter des difficultés pour installer Sainte-Marie à Neuilly, organiser un établissement similaire à Amiens. Gravement malade à plusieurs reprises, elle a été contrainte de faire de longs séjours à la montagne. Elle écrit cependant, mais peu sur la liberté de l'enseignement. Selon ses vues, l'enseignement libre n'est pas en rupture avec l'enseignement de l'État ; il propose les mêmes apprentissages, mais y ajoute un choix « éducatif et religieux ». Ses théories éducatives sont du reste bien connues : elle répugne à toute punition, car la fin de l'éducation consiste, selon elle, à « obtenir le consentement réel d'une volonté libre ». Le maître agit par son rayonnement personnel. L'expérience lui a cependant appris que la liberté ne peut exister sans bénéficier d'une autonomie finan-

cière; aussi a-t-elle recours à l'aide de grandes fortunes privées. Peu à peu, elle se trouve dans l'obligation de « passer la main ». Germaine Ynglemare lui succède à Neuilly, à la tête du collège Sainte-Marie, tandis que plusieurs collèges, aux mêmes aspirations et organisation, s'ouvrent à Paris entre les deux guerres (Passy, les Invalides). Toujours intéressée par l'actualité, la culture et les grands courants de pensée contemporains, Mme Daniélou consacre ses dernières années à la prière et à l'éducation de deux de ses petites filles.

L'histoire si soucieuse d'exactitude présentée ici par Blandine Berger revêt cependant le défaut de prendre à la lettre les écrits de Mme Daniélou et de donner une grande primauté aux archives de l'Association Saint François Xavier, ce qui rend malaisé d'obtenir une vision autre que ce qu'offrent les publications antérieures. La personnalité d'une femme qui a entrepris de mener d'un même front une vie de mère de famille nombreuse, d'épouse d'un homme politique, de directrice rayonnante d'un collège qu'elle a fondé, de supérieure d'une association religieuse naissante, au sein d'une vie spirituelle toujours plus profonde, constitue un mystère non entièrement résolu. À l'administration se joint le soupçon d'activisme. Une explication, même partielle, pourrait se trouver dans tout ce qui est tu. Ce qui rend souhaitable une autre approche, moins « traditionnelle », moins « hagiographique ».

Françoise MAYEUR

BEATTIE (Nicholas). – *The Freinet Movements of France, Italy, and Germany 1920-2000. Versions of Educational Progressivism.* – Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2002. – 418 p.

Le but de cet ouvrage est de faire découvrir au monde anglo-saxon trois histoires, celles des mouvements Freinet en France (6 chapitres), en Italie (chapitre 8) et en Allemagne (chapitre 9). Le récit est construit à partir de sources variées: écrits de Célestin et d'Élise Freinet, archives du mouvement au Musée national de l'éducation à Rouen, romans, journaux, récits ou témoignages historiques sur les première et deuxième guerres mondiales, mais aussi entretiens avec des militants actuels du mouvement Freinet, que complètent quelques références bibliographiques spécifiques à chaque pays. Pour le lecteur, il manque néanmoins une description plus fine du traitement des sources historiques et une mise en évidence de la littérature historique relative au mouvement Freinet dans chacun des pays. Par ailleurs, quelques auteurs cités dans les sources témoignent d'une certaine

réserve envers la personnalité de Freinet, ce que ne fait guère N. Beattie, peut-être un peu trop élogieux, alors même qu'il se propose de faire une analyse critique de l'évolution des mouvements qui se réclament de lui.

L'auteur prend majoritairement appui sur l'apport théorique de Francesco Alberoni (1) qui rend compte du processus d'institutionnalisation du mouvement Freinet dans les trois contextes nationaux retenus. N. Beattie se demande comment un mouvement situé en marge dialogue avec le système extérieur, montrant fort pertinemment les interrelations entre le contexte sociopolitique international et l'évolution du mouvement. Il nous semble cependant qu'il reste encore à creuser l'implication du mouvement Freinet dans l'histoire des institutions scolaires et leurs développements respectifs : est-il en marge, est-il compris, est-il exclu ? Quelques pistes sont dessinées mais elles mériteraient d'être mieux explorées.

N. Beattie consacre la majeure partie de son ouvrage à la France, pays natal de Freinet et d'émergence du mouvement (après la Première Guerre mondiale). Ce choix, intéressant pour le public anglophone, l'est moins pour les lecteurs francophones, qui connaissent déjà assez bien cette histoire. Il présente successivement les techniques Freinet, nées dans un contexte rural et dans des classes multi-âges ; le nouveau rapport pédagogique avec ses élèves ; ses conceptions de l'école comme assimilable à un lieu de vie ; son réseau d'influences et ses voyages effectués dans les écoles rénovées de Hambourg (1922, *Reformpädagogik*), en Suisse, à Genève, dans l'ancienne URSS, ses liens avec la Fédération de l'enseignement, avec la *New Education Fellowship*, avec le Groupe français d'éducation nouvelle, duquel il s'éloigne car il craint une intellectualisation au mépris de la pratique dans la classe.

N. Beattie décrit ensuite plus brièvement la situation de l'après-guerre en Italie, où les enseignants s'emparent des idées pédagogiques de Freinet. Plusieurs personnages majeurs sont évoqués : Alberto Evangelisti (1954), Daria Ridolfi (1965), Giovanna Minasi (1983). Ces défenseurs de Freinet mettent en évidence les difficultés de mise en œuvre des principes et techniques Freinet : une mentalité différente entre le nord et le sud de l'Italie, l'influence du catholicisme qui préfère le *statu quo*, l'utilisation du dialecte par une grande majorité d'enfants, le travail très individuel des enseignants. Sans compter la situation difficile de l'Italie de l'après-guerre : pauvreté,

(1) F. ALBERONI: *Movement and institution*, New York, Columbia University Press, 1984.

nombre d'enfants non scolarisés, redoublements massifs. Ensuite, la guerre froide polarise les forces de gauche et de droite. C'est seulement en 1951 que prend naissance le mouvement Freinet en Italie (*Movimento Cooperazione Educative*). Les idées progressistes en éducation autour de l'activité de l'enfant existent déjà en Italie et quelques journaux en témoignent : *Scuola e città* (1950) qui s'inspire de Dewey et Washburne, *New Education Fellowship* (NEF), *Riforma della Scuola* de tendance communiste (1955). D'autres personnages ont poursuivi l'introduction de Freinet : Bruno Ciari, Raffaella Laporta et Mario Lodi.

Dans un troisième temps, l'auteur présente l'émergence du mouvement en Allemagne. L'Allemagne est déjà, avant les années 1920, un lieu d'innovation ; Freinet y fait des voyages d'études durant lesquels il rencontre Peter Petersen, une figure clef de la *Reformpädagogik*. Après 1945, la situation politique et sociale n'encourage pas les innovations des enseignants : pauvreté, enfants abandonnés, écoles détruites ; et le pays est divisé en deux. À l'ouest, la politique d'Adenauer n'encourage pas les innovations scolaires mais plutôt la reconstruction personnelle des individus. Deux mouvements se dessinent, à des époques différentes, pour promouvoir des idées progressistes en éducation et, surtout, les idées de Freinet. Dans une première vague, il y a les *Schuldruker* ou *school-printers* en 1946, dont la figure fondatrice est Hans Jörg, et dans un deuxième temps, la *Päd. Koop* ou *Pädagogik Kooperative*. Les *school-printers* restent néanmoins une minorité parmi les enseignants car d'autres innovations, celles-là officielles, sont imposées dans le système éducatif et accaparent les énergies des enseignants. C'est un mouvement apolitique, ce qui n'était pas le cas en France. Les enseignants allemands s'intéressant aux techniques Freinet veulent surtout rompre avec leur isolement professionnel. La seconde vague *Päd. Koop* est issue du mouvement étudiant de 1967-1969, alors très politisé : tendances marxistes et anarchistes protestent surtout contre l'appui donné par l'Allemagne à l'intervention américaine au Vietnam. Mais par la suite, les motivations pour travailler avec les méthodes Freinet ont été nombreuses et variées : sortir de l'isolement et de la routine, développer la collaboration, être plus performant, plus professionnel, ou ont été d'ordre politique.

Pour conclure, l'auteur tente de comprendre pourquoi les idées de Freinet n'ont pas pénétré le monde éducatif anglo-saxon. En comparant les systèmes, il met en évidence le fait que la raison n'était pas d'ordre idéologique ou pédagogique mais tenait surtout à la structure et à l'organisation du système scolaire qui offrait une plus grande autonomie aux pratiques enseignantes.

Au total, le livre de Beattie est riche aussi bien en descriptions qu'en analyses ; la finesse de son interprétation du succès rencontré

par les idées de Freinet dans les différents systèmes d'enseignement fait de son ouvrage un bon exemple d'approche à la fois historique et comparative, soucieuse des questions pédagogiques actuelles.

Andreea CAPITANESCU

CHESEL (Marie-Emmanuelle), PAVIS (Fabienne). – *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion.* / Préface de Patrick Fridenson. Postface de Jean-Claude Cuzzi et Jean-Marie Doublet. – Paris: Belin, 2001. – 286 p. (Histoire de l'éducation)

Dans cet ouvrage, les auteurs suggèrent que la rencontre des trois types d'acteurs désignés dans le titre permet d'expliquer l'institutionnalisation du secteur de formation supérieur en gestion des entreprises, dont elles proposent également une synthèse de l'évolution en France entre 1960 et 1980. La démonstration s'appuie sur deux éléments : d'une part la création de la FNEGE (Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion) en 1968 et, d'autre part, l'analyse d'une activité spécifique de cet organisme : la formation de formateurs en gestion des entreprises grâce à des séjours en Amérique du Nord.

Bien évidemment, l'histoire de l'enseignement supérieur de gestion ne commence pas avec la création de la FNEGE, à condition de considérer, et de définir, le champ de la gestion comme celui « d'apprendre à gérer les affaires », comme le suggère la première phrase de la préface. Patrick Fridenson rappelle d'ailleurs, en quelques lignes, une genèse ancienne, depuis la formation d'ingénieurs, dès avant 1750, jusqu'aux prémisses proposées par les universités de Nancy (1905) ou de Grenoble (1912). Mais les années 1960 et 1970 sont essentielles puisque « la France a pris un tournant » et que se construisent alors « quatre piliers de la sagesse gestionnaire française » (1) : la FNEGE, l'Université qui développe enseignements et recherches en sciences de gestion, les écoles de commerce qui connaissent alors une expansion énorme et les écoles d'ingénieurs qui intègrent la nécessité d'une recherche managériale.

Dans l'introduction de l'ouvrage, les auteurs précisent leurs hypothèses : « avant les années 1960, les formations à la gestion ne sont pas considérées comme des formations supérieures ». Il s'agit alors

(1) p. 5.

d'un ensemble « d'outils et de méthodes » et non encore d'une « discipline institutionnalisée dans l'enseignement supérieur qui attire les étudiants et bénéficie d'une certaine visibilité sociale » (1).

L'ouvrage s'articule en trois parties, relativement autonomes, complétées par une importante bibliographie récente et un index très utile des personnes citées. Dans la première partie, Marie-Emmanuelle Chessel décrit la « genèse de la FNEGE », fondée sur l'évidence d'un « retard quantitatif et qualitatif de la France en matière de formation des ingénieurs et autres cadres » (2). C'est dans un contexte de mutation des universités françaises, d'évolution de la logique de planification et de volonté politique de réformes de certaines institutions que, malgré méfiance et attitude défensive des organisations patronales, la FNEGE est légalement constituée. Il s'agit bien de lier l'objectif de productivité des entreprises à l'évolution des formes de gestion des entreprises : comment, politiquement, établir le lien entre les nouvelles structures ? Le développement consacré à cet aspect est passionnant (3) et pourrait à l'évidence faire l'objet d'un travail de recherche spécifique (4). On comprend très bien, dans cette partie, la liaison entre politiques (les « technocrates ») et entreprises (les « patrons »), notamment par l'implication directe des professionnels dans la FNEGE, les « professeurs » tentant, dans le même temps, d'installer les sciences de gestion au sein des universités (5). Les objectifs de la FNEGE se limitent très vite aux seuls cadres dirigeants : un marché relativement réduit de la formation en gestion des entreprises. Il s'agit d'une entrée par le haut des sciences de gestion dans l'enseignement supérieur qui relativisent évidemment la portée des actions envisagées : former rapidement des professeurs pour fournir des cadres supérieurs (6).

La deuxième partie, « à la recherche du management en Amérique », prolonge cette genèse et décrit dans le détail les implications des acteurs de la FNEGE entre 1969 et 1974. À partir de sources institutionnelles (archives du premier ministre et des ministères) et des

(1) p. 12.

(2) p. 25.

(3) pp. 46-49.

(4) En liaison, notamment, avec le champ de l'analyse de la « gouvernance » des entreprises.

(5) L'action de Pierre Tabatoni, initiateur notamment, après une tentative d'installation d'un doctorat d'État en administration des entreprises, de l'arrêté de 1971 instituant les maîtrises de Sciences de Gestion dans les universités, mériterait un développement complémentaire.

(6) En abandonnant évidemment tout projet de formation de cadres moyens.

archives de la FNEGE complétées par une soixantaine d'entretiens avec des acteurs, Marie-Emmanuelle Chessel met en évidence, d'une part la fragilité de la fondation liée à la confrontation des acteurs et de leurs logiques, d'autre part l'émergence d'un projet fondateur: former des formateurs. Pour Charles Giraud, secrétaire général de la FNEGE en 1969, « le nombre de cadres dirigeants ou de gestion intéressés par les problèmes de perfectionnement » est évalué à « 360 000 personnes (soit 210 000 pour le privé et 150 000 pour le public) » (1). À cet objectif de formation continue s'ajoute un objectif de formation initiale: Il conviendrait de former au niveau supérieur au moins dix mille cadres par an (2). Mille professeurs aidés par deux mille assistants auraient ainsi été nécessaires à partir de 1976. Cette analyse de besoins permet de justifier le programme de la fondation, après relativisation quantitative: former 700 enseignants dont 400 à l'étranger. La FNEGE va donc tenter de mettre en œuvre cette démarche en finançant en partie ces formations. Au total, « 288 personnes auront été formées en Amérique du Nord entre 1969 et 1973 » (3) soit une bonne partie de l'objectif visé. À partir de 1973, ces programmes de formation de formateurs à l'étranger sont réduits jusqu'à une dizaine de boursiers en 1976 et les activités de la FNEGE sont redéployées (4): l'évolution des formations universitaires, des Instituts d'administration des entreprises (IAE), des écoles consulaires, la création de l'agrégation du supérieur en sciences de gestion sont autant d'éléments qui relativisent la pertinence du programme initial.

La dernière partie, rédigée par Fabienne Pavis, « une génération d'apôtres du management » (5), analyse les carrières des boursiers de la FNEGE. L'enquête par questionnaire réalisée à cet effet aboutit à la constitution d'un corpus de 158 réponses. Qui étaient ces boursiers? À 97 %, des hommes, d'origine sociale moyenne ou supérieure, diplômés d'une école de commerce (36 %), d'une école d'ingénieurs (29 %) ou de l'université. Plus de 80 % des boursiers s'engagent dans l'enseignement à leur retour d'Amérique et 16 % travaillent directement en entreprise sans enseigner. L'analyse des profils des boursiers permet d'explicitier les critères de sélection de la

(1) p. 106.

(2) Avec un ratio d'un cadre de gestion pour 30 cadres en activité. Cette analyse correspond évidemment à la structure des entreprises à cette époque.

(3) p. 123.

(4) L'objectif de 700 futurs enseignants formés Outre-Atlantique est atteint en 1975.

(5) On peut se demander si le choix du terme « apôtres », après celui de « missionnaires », illustre l'analyse des auteurs ou bien la compréhension des acteurs.

FNEGE, exercice auquel ne se livre pas l'auteur qui centre son développement sur les effets du « choc culturel vécu lors du séjour au sein des *business schools* » (1), revenant ainsi à la « fascination » pour l'état d'esprit et le style de vie américain. Plus de vingt ans après leur séjour, les boursiers, pionniers ou missionnaires, relatent encore leurs difficultés, face à des résistances au changement, regrettant les « conditions d'exercice du métier d'enseignant de gestion qu'ils ont expérimenté » (2). Des entretiens auraient certainement permis d'aller plus loin dans l'analyse de ces expériences et on peut regretter la juxtaposition d'éléments subjectifs, liés aux impressions ou aux souvenirs, avec des éléments objectifs, relatifs aux carrières individuelles : qui enseigne quoi, où et comment ? De plus, quelles étaient les stratégies de ces boursiers ? Suffisait-il réellement de proposer une « mission » ou un avenir radieux pour emporter l'adhésion de jeunes diplômés issus, dans la plupart des cas, de formations prestigieuses ?

La question essentielle, d'un point de vue institutionnel, est formulée page 167 : « dans quelle mesure l'arrivée de jeunes gens formés à l'américaine (3) sur le marché français de la formation à la gestion a-t-il eu l'effet escompté de modernisation et de professionnalisation » ? Les deux derniers chapitres proposent des éléments de réponse à cette question : d'une part, avec l'analyse des « trajectoires » des nouveaux « missionnaires », d'autre part, avec l'exploration d'études de cas (ESSEC, IAE d'Aix-en-Provence, ESC Lyon et ESC Rouen) dont certaines relativisent l'impact réel du retour des boursiers sur le développement des institutions de formation.

Cette histoire de l'enseignement supérieur de gestion annoncée dans le sous-titre ne propose donc pas une analyse des offres de formation supérieure en réponse à des demandes de formation en management ou de qualifications spécifiques. Il s'agit bien plus de décrire quand et comment l'enseignement de la gestion devient universitaire, de statut comme de reconnaissance. Cette construction historique très bien documentée est donc plus une histoire institutionnelle qu'une histoire du champ des sciences de gestion, une histoire institutionnelle qui reste, de plus, limitée à la FNEGE, replacée, fort heureusement, dans son contexte idéologique et politique.

Comme d'autres champs universitaires, systématisés historiquement au sein des sections du Conseil national des Universités ou bien

(1) p. 154.

(2) p. 167.

(3) Notons qu'à aucun moment, les auteurs ne proposent une description de cette formation à l'américaine. Quelques éléments apparaissent au travers de l'analyse des réponses des interviewés, pp. 158-161.

du Centre national de la recherche scientifique (1), les sciences de gestion apparaissent sur le terrain plutôt par scissions institutionnelles que par création *ex nihilo*. L'histoire des facultés, UER puis UFR illustre assez bien cette évolution : les sciences économiques s'auto-nomisent par rapport au droit, puis les sciences de gestion par rapport aux sciences économiques. Les IAE se développent à partir du début des années 1960 et, effectivement, enseignent la gestion « à titre complémentaire » (2). Il s'agit bien de répondre à une demande de formation : les sciences de gestion ne peuvent pas être considérées comme des invariants historiques (3) et l'inspiration du modèle américain entraîne tout à la fois un constat politique du manque d'institutions de formation en management, une augmentation des demandes de formation spécifique et un désir de reconnaissance académique de nouvelles spécialités. La fascination pour l'Outre-Atlantique (4) a donc certainement correspondu à l'évolution du management des entreprises françaises et les initiatives de la FNEGE auront des effets concrets sur certaines institutions et leur développement, parfois en rupture. Il faudrait, pour éclairer cette analyse, mettre en parallèle l'histoire institutionnelle avec l'évolution des types de recrutements et des qualifications demandées dans les entreprises, en prenant aussi en compte les cadres moyens de gestion.

En définitive, l'ouvrage présenté, s'il ne correspond qu'imparfaitement au projet annoncé, a le mérite d'initier de nouvelles pistes de recherches, par exemple sur la délimitation du champ même des sciences de gestion ou sur l'histoire pédagogique de l'enseignement du management. Ainsi, une histoire de l'enseignement et de la recherche universitaire en sciences de gestion reste à écrire. Le lecteur pourrait considérer comme relativement monographique cette histoire d'une institution « atypique », la FNEGE, et presque anecdotique cette exploration de la formation Outre-Atlantique de sept cents futurs enseignants de gestion. La dimension même de l'objet d'étude permet justement une exploration fine et riche d'enseignement : en ce sens, l'ouvrage constitue une des premières explorations de « l'histoire de l'enseignement supérieur de gestion ».

Gilles ROUET

(1) Ce qui pose évidemment, et constamment, au moins deux types de problèmes : celui de la visibilité internationale des champs, d'une part, et celui de la pertinence des « marges » et des évolutions de la recherche scientifique, d'autre part.

(2) p. 13.

(3) Au même titre que n'importe quel champ scientifique.

(4) Les auteurs rappellent que « 4 500 missionnaires français, patrons, ingénieurs et représentants du monde ouvrier, sont allés visiter les usines américaines dans l'objectif de comprendre les ressorts de la puissance économique américaine », à partir de la reconstruction de l'après-guerre (p. 14).

COMPTES RENDUS

SANI (Filippo). – *Educazione e retorica nell'età delle « Querelles »*. Charles François Houbigant e il « *De la manière d'Étudier et d'Enseigner* ». – Milan : Vita e Pensiero, 2003. – 272 p.

Le *De la manière d'étudier et d'enseigner* de l'oratorien Houbigant fait partie de l'ensemble de textes qui a été consacré à la formation des régents d'humanités, dans diverses institutions d'enseignement, au tournant des XVII^e et XVIII^e siècles, c'est-à-dire en une époque où des changements importants commençaient à se faire sentir dans les collèges issus de la réforme pédagogique humaniste : les jeunes enseignants, en particulier, semblaient n'avoir ni le niveau ni le goût de leurs prédécesseurs pour la littérature ancienne. Il fallait donc veiller à leur formation (en dépit de son titre, Houbigant ne traite que des études qu'ils doivent faire, non de l'enseignement qu'ils doivent dispenser).

De cette série de textes, certains furent publiés à l'époque (ceux de Jouveny et Rollin) et jouirent par la suite de la célébrité, d'autres sont restés ensevelis dans les archives : c'est le cas du texte de Houbigant, d'abord destiné à un usage privé au sein de l'Oratoire, et dont la mise à la disposition d'un plus large public fut rendue inutile par la parution du *Traité des études* de Rollin en 1726. D'après le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, il aurait fait l'objet d'une édition en 1807, mais celle-ci n'a pas laissé de traces (elle ne figure pas au catalogue informatisé de la BNF). Son contenu n'était donc connu que partiellement, à travers l'*Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France* du P. Lallemand (1888), qui en avait cité quelques extraits. On se réjouit par conséquent de le voir rendu accessible par Filippo Sani, dans une édition rigoureuse effectuée à partir de quatre manuscrits (deux aux Archives de l'Oratoire, un à la Bibliothèque de la Sorbonne, un aux Archives de la Bibliothèque d'Orléans) : retranscrite avec soin, la version choisie est éclairée par des notes offrant les variantes des autres manuscrits. D'autres notes donnent les références des ouvrages dont Houbigant parle ou auxquels il fait allusion dans son écrit, travail fort utile dont on regrettera cependant qu'il renvoie parfois à des éditions récentes sans indiquer quelles étaient celles dont le P. Houbigant a pu user (signalons une erreur sur le Virgile du P. de la Rue (pp. 168-169) : il ne peut s'agir que de l'édition *ad usum delphini*, parue pour la première fois en 1675, certainement pas d'une édition lyonnaise de 1617). Les notes marginales qui figuraient sur les

manuscrits sont elles aussi transcrites en bas de page, et distinguées des autres par des astérisques.

Le texte lui-même est précédé d'une longue introduction (en italien) où Filippo Sani s'emploie à le situer dans son contexte religieux, pédagogique, et surtout littéraire, donnant au passage de très nombreuses indications bibliographiques – mais aussi versant souvent dans la paraphrase (ce qui s'explique peut-être par le désir de faciliter l'accès du texte à des lecteurs non francophones). Il ramène à leur juste place, par des comparaisons précises, les différences entre Houbigant et Rollin ou Jouvençy, que l'historiographie anti-jésuite avait injustement majorées au détriment de ce dernier, et il met en évidence, à juste titre, le statut de langues mortes qui est désormais celui du latin et du grec et la place dorénavant accordée au français dans les études d'humanités. On aurait souhaité qu'il insiste davantage sur la richesse du texte en informations et indices sur les pratiques d'enseignement et d'étude de l'époque. Ainsi, la progression du français ne se marque pas seulement par la déclaration solennelle que cette langue fait désormais partie de celles « qu'il faut apprendre » (p. 117), mais aussi par les divers plaidoyers qu'Houbigant se croit obligé de présenter en faveur des langues anciennes, par le fait qu'il ne cite aucune œuvre antique sans mentionner ses traductions françaises, par l'apparition de traductions littérales à usage purement scolaire, etc. L'ordre des études préconisé par le P. Houbigant (la lecture des historiens précédant celle des poètes, contrairement à la tradition qui les faisait marcher de pair), les valeurs rhétoriques qu'il met en avant (la « clarté »), l'apparition dans son texte d'une nouvelle catégorie textuelle (la « Critique »): autant de signes d'une mutation pédagogique encore mal connue sous l'apparence du maintien de la tradition. La parution de ce texte devrait aider à l'élucider.

Annie Bruter

LÜSEBRINK (Hans-Jürgen), MIX (York-Gothart), MOLLIER (Jean-Yves), SOREL (Patricia). – *Les lectures du peuple en Europe et dans les Amériques (XVII^e-XX^e siècle)*. – Bruxelles: Éditions Complexe, 2003. – 348 p.

Les « lectures du peuple » étudiées dans ce recueil concernent exclusivement les almanachs de large circulation édités du XVII^e au XIX^e siècle, en Europe et dans les Amériques. Les trente contributeurs du colloque de l'Université de Versailles-Saint-Quentin (octobre 1999) font commencer le voyage du lecteur dans « l'aire de naissance

de l'almanach » (presque simultanément en Franche Comté vers 1670, aux Pays-Bas et en Belgique, avant l'Allemagne du Sud, et la Suisse). L'aire de diffusion s'élargit (vers l'Espagne au XVIII^e siècle, en Hongrie, Bulgarie et Pologne au XIX^e), avant de toucher les Amériques (fin XVIII^e siècle aux États-Unis et au Canada, au XIX^e au Brésil). On aurait pu croire qu'était en voie d'extinction ce genre archaïque de petit format, comportant un calendrier, des éphémérides, des relations historiques ou anecdotiques, mais il a passé sans problème le cap du XXI^e siècle. Comme le rappelle Jean-Yves Mollier, ses destinataires naturels, les milieux populaires encore peu familiers de l'écrit, sont encore plus d'un milliard de personnes. Lorsque le livre est encore rare, avant la révolution industrielle, l'almanach a constitué une « encyclopédie pour tous » où on pouvait apprendre à la fois quand planter les arbres et fêter les saints, comment soigner les hommes et les bêtes. Comme le montrent plusieurs communications, ces savoirs d'usage se coulent dans des formes textuelles inventives et évolutives qui font plus de place qu'on ne l'imagine aux savoirs nouveaux (utilisation des journaux de médecine au XIX^e siècle, par exemple). Appartenant au monde de l'écrit, l'almanach fait la part belle à des formes de communication orales ou semi-orales, qui en font une « machine textuelle » à part, liant textes et images, lecture et mémoire, consultation et récitation, étonnamment perméable aux discours politiques, scientifiques, littéraires, religieux, philosophiques les plus divers. Considéré comme un produit « dépassé » par les éditeurs modernes, l'almanach survit grâce à l'édition artisanale et provinciale. Ainsi, conclut Hans-Jürgen Lüsebrink, lorsqu'il se trouve en concurrence avec la grande presse, il change de fonction et ce sont les contenus folklorisants qui prennent le dessus, en particulier en France, en Allemagne, en Suisse, tandis que son rôle de « livre d'usage » reste fort dans l'Amérique latine, jusqu'à notre époque.

Anne-Marie Chartier

MONTAGUTELLI (Malie). – *L'éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours.* – Paris : Ophrys-Ploton, 2003. – 192 p. (Civilisation)

Après son étude fort documentée de l'éducation américaine publiée chez Belin, Malie Montagutelli nous propose une synthèse rapide de l'éducation féminine aux États-Unis durant plus de trois siècles. L'ampleur de la tâche est considérable, étant donné l'absence de tout travail en français sur le sujet, ce qui explique le choix qu'elle

a fait de se concentrer sur les acteurs du système éducatif, notamment les élèves et les enseignantes, sans entrer dans le détail des études portant sur les minorités ethniques, ni sur les institutions elles-mêmes. La collection vise un public d'anglicistes – toutes les citations sont donc présentées en anglais – et suppose une connaissance faible aussi bien de l'histoire des États-Unis que de l'histoire de l'éducation. Ainsi l'angle d'attaque est à la fois très général, mais avec un choix très riche de documents pour nourrir une réflexion plus approfondie.

L'ouvrage est structuré en trois parties. La première porte sur le système éducatif américain dans son ensemble, et inclut à la fois un survol historique et une présentation du système actuel. Cette organisation, qui mêle analyse historique et états des lieux contemporains, se retrouve dans les deux parties suivantes portant sur les élèves et les étudiantes, puis sur les enseignantes. L'auteur propose une vision vivante de cette histoire en donnant la parole aux protagonistes. Le lecteur peu familier avec les travaux américains sur l'éducation des filles découvre l'importance du mouvement féministe mais aussi évangélique dans la promotion de l'enseignement féminin au cours du XIX^e siècle et, surtout, des biographies précieuses des actrices de cette histoire, notamment Emma Willard, Catherine Beecher et Mary Lyon qui ont œuvré pour l'ouverture d'institutions de formation sérieuses, y compris au niveau universitaire pour M. Lyon. L'analyse de M. Montagutelli met l'accent avec justesse sur l'influence d'un mouvement féministe dynamique au sein du mouvement syndical qui naît à la fin du XIX^e siècle. Dans les années 1960 et 1970, notamment avec la promulgation de l'article XIX en 1972 qui interdit toute discrimination selon les sexes dans l'enseignement, une deuxième vague de ce mouvement sera à l'origine de l'essor du sport universitaire féminin. La conclusion reste néanmoins pessimiste sur les effets de cette histoire, qui paraît pourtant bien en avance sur les évolutions européennes ou françaises. En effet, l'introduction précoce de la mixité dans tous les niveaux d'enseignement et la féminisation massive du corps enseignant – 86 % des enseignants en 1920 sont des femmes – n'ont pas produit l'égalité escomptée. De multiples tableaux dans le texte et en annexe montrent la persistance d'inégalités dans les postes de direction dans l'enseignement et dans le monde du travail en général.

La complexité du système fédéral américain présente indéniablement un défi pour toute tentative de synthèse ; l'auteur réussit néanmoins à brosser un tableau large des acquis d'une historiographie foisonnante sur le sujet. Comme outil d'enseignement, cet ouvrage présente l'avantage de fournir beaucoup de documents qui peuvent être exploités de manière comparative. On peut regretter cependant

que ceux-ci soient souvent présentés sans analyse et que les chapitres se terminent sans conclusion, laissant au lecteur le soin de tirer ses propres conclusions à partir d'un matériel très riche (notamment sur la thématique de la mixité). La bibliographie extrêmement succincte renvoie en premier lieu au livre de l'auteur sur l'enseignement aux États-Unis et c'est donc de là qu'il faudrait aller pour en savoir plus.

Rebecca Rogers

Pestalozzi et sa conception de l'arithmétique. – Choix de textes et commentaires de Françoise Waridel. – Yverdon : Centre de documentation et de recherche Pestalozzi. – *Bulletin* n° 28, 2003. – 44 p.

Cette petite brochure propose une sélection de textes traduits en français, extraits d'œuvres publiées par Pestalozzi au début des années 1800 (*Comment Gertrude instruit ses enfants, Manuel des mères, ABC de l'intuition, Enseignement intuitif de l'arithmétique*), et dans lesquels ce dernier expose ses conceptions en matière d'enseignement de l'arithmétique. Cherchant à respecter l'évolution des capacités intellectuelles des enfants, Pestalozzi base sa méthode sur l'acquisition intuitive de la notion de nombre et relie l'apprentissage du calcul avec celui de la mesure, lui-même fondé sur l'observation et la comparaison des formes élémentaires que sont la ligne droite et le carré. L'enseignement proposé par Pestalozzi contraste avec les usages et les représentations en vigueur au début du XIX^e siècle, que Françoise Waridel esquisse, textes de l'époque à l'appui, dans son introduction et dans sa conclusion : d'une part, sa méthode permet un apprentissage plus précoce du calcul, alors que celui-ci intervient le plus souvent à l'âge de onze ou douze ans, lorsque la lecture et l'écriture sont suffisamment maîtrisées ; d'autre part, elle tend à rompre avec une tradition arithmétique qui, prodiguant surtout des « recettes » de calcul destinées à être mémorisées, donne l'image d'une science sinon mystérieuse, du moins difficile à maîtriser. Pestalozzi souligne d'ailleurs que les « enfants innocents », c'est-à-dire ceux dont les capacités d'intuition n'ont pas encore été perverties par les mécanismes de l'arithmétique traditionnelle, sont plus particulièrement réceptifs à son enseignement. Des extraits d'ouvrages exposant et commentant la méthode de Pestalozzi complètent la brochure. Leurs auteurs sont Daniel-Alexandre Chavannes, le père Grégoire Girard et Marc-Antoine Jullien : ces trois visiteurs de l'Institut ouvert à Yverdon par le pédagogue ont contribué à populariser son œuvre au début du XIX^e siècle, notamment en France. Les planches extraites de l'ouvrage

de Chavannes retiennent l'attention : vraisemblablement tirées d'un manuel de Pestalozzi (F. Waridel ne donne pas d'indications sur ce point), elles montrent bien les liens, presque organiques, qui sont établis entre les nombres et les formes géométriques élémentaires. Par leur organisation formelle, elles témoignent également de la volonté de Pestalozzi de pousser à l'extrême la méthode analytique de décomposition et recombinaison comme la gradation des apprentissages.

Renaud d'Enfert

LAUNAY (Marcel). – *Les séminaires français aux XIX^e et XX^e siècles*. – Paris : Cerf, 2003. – 261 p.

Publié dans l'utile collection « petit Cerf-histoire », ce livre aborde un sujet important : la formation cléricale, qui n'avait pas fait l'objet de synthèse comparable portant sur les XIX^e et XX^e siècles, même si, au long d'une histoire du clergé ou d'une histoire de diocèse, le sujet est volontiers abordé. Rares sont du reste les études de séminaire ou de petits séminaires. Héritage tridentin, reconstruction post-révolutionnaire, formation et études cléricales au XIX^e siècle, crise de la séparation, mutations du XX^e siècle, crise du sacerdoce, tels sont les axes majeurs d'un livre enrichi par une trentaine de pages de documents. L'ouvrage est au cœur de plusieurs histoires, celle de l'Église catholique, celle des courants d'idées théologiques, philosophiques, intellectuels, celle d'institutions scolaires que l'auteur ne manque pas de comparer aux collèges et lycées, comparaison d'autant plus indispensable que nombre de petits séminaires « mixtes » sont, en même temps, collèges. On appréciera le sens de la synthèse, la finesse, le souci du concret de l'auteur, ainsi lorsqu'il évoque la vie quotidienne dans les établissements. L'information est sûre et diverse. On doit regretter en revanche que le genre de la collection ne permette pas de donner au moins quelques notes, qui éclaireraient la source de citations fort précieuses.

On retiendra particulièrement les développements relatifs aux écoles presbytérales, qui réunissent quelques pensionnaires autour d'un curé. Dans les années d'après la Révolution, ces « petites écoles ecclésiastiques » pallient l'absence de petits séminaires ou bien sont une école préparatoire à ceux-ci, assurant un prérecrutement. Cette formule se maintient jusqu'aux années 1840, et parfois au-delà. Le vœu des évêques allait cependant à l'essor de petits séminaires. Installés dans la ville de l'évêque ou dans de petites villes, ils jouent souvent le rôle de collèges. Comme le disait Mgr Frayssinous, Grand

maître de l'Université, en 1823 : « il est bon qu'il y ait des écoles où les élèves du sanctuaire soient rapprochés de ceux au milieu desquels ils doivent vivre un jour : l'inconvénient de quelques vocations arrêtées dans leur cas est abondamment compensé ». M. Launay présente les bâtiments, le corps enseignant longtemps inégal, le projet pédagogique, la vie quotidienne, dont le cadre spartiate, note l'auteur, est « le lot commun de la plupart des collèges et lycées ». Les petits séminaires connurent leurs dernières belles années pendant l'entre-deux-guerres. Ils jouent alors moins souvent le rôle de collèges. Grâce à des bourses, ces petits séminaires permirent d'aller au-delà de l'école primaire aux enfants des classes moyennes des bourgs et des agriculteurs.

Abordant les grands séminaires, M. Launay montre que les études cléricales du XIX^e siècle sont dominées par le modèle de Saint-Sulpice, même si, à côté des sulpiciens, des lazaristes, des prêtres diocésains enseignent dans les séminaires. La formation spirituelle, venue de l'école française du XVII^e siècle, l'idéal du prêtre « séparé », les méthodes doivent beaucoup au modèle sulpicien. La formation intellectuelle est d'un niveau inégal, mais s'élève incontestablement à partir des années 1860 et plus encore à la fin du XIX^e siècle. On comprend dès lors les incidences de la crise moderniste dans les séminaires. Autre crise, les luttes anticléricales : la politique anticongréganiste de Combes contraignant religieux et congréganistes à abandonner leurs responsabilités dans les séminaires, la séparation des Églises et de l'État, faute d'associations culturelles, conduit la majorité des diocèses à perdre leurs séminaires et petits séminaires.

Les développements consacrés au XX^e siècle représentent un tiers de l'ouvrage. On retiendra les pages consacrées aux séminaristes confrontés à la guerre, en 1914-1918, en 1939-1945, le conflit algérien. On suivra aussi les évolutions progressives des petits séminaires et des séminaires. Elles ne purent enrayer la crise à partir du milieu des années 1960. Les petits séminaires furent victimes du développement des collèges. La crise des vocations – le millier par an désormais –, les mises en question de l'image classique du prêtre mettaient en cause la formation sacerdotale venue de l'époque moderne. M. Launay aborde les essais de réformes, le regroupement de séminaires – une vingtaine aujourd'hui –, la création aussi de nouveaux centres de formation. Ce livre dense et médité constituera une référence nécessaire.

GIOLITTO (Pierre). – *Histoire de l'école. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. – Paris : Imago, 2003. – 422 p.

Cet ouvrage est exactement le même que celui qui a été publié, sous un autre titre (*Abécédaire et férule*) chez le même éditeur il y a près de vingt ans. Rien, copyright, quatrième de couverture, n'indique qu'il s'agit d'une reprise ; au contraire, l'avant-propos présente le livre comme écrit par « un homme du XXI^e siècle »... La bibliographie étant conservée à l'identique, on doit donc également penser que, depuis 1984, il n'est rien paru d'intéressant sur l'histoire de l'école en France, et c'est la leçon que l'on proposera à la réflexion des historiens de l'éducation, que l'on croyait naïvement plus laborieux dans ce champ.

Pierre Meyer

PERNOUD (Emmanuel). – *L'invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes*. – Paris : Hazan, 2003. – 240 p.

Ce livre d'Emmanuel Pernoud, historien de l'art, met en évidence, en sept chapitres et une quarantaine d'illustrations, le nouveau regard porté sur l'art enfantin, mais aussi sur l'enfance, dans la France des années 1900-1910. Le début du XX^e siècle voit en effet la coïncidence, voire la convergence, de réflexions relatives au dessin d'enfant, qui émanent aussi bien d'artistes que de pédagogues et de psychologues. Au cours de la décennie 1900, la méthode géométrique d'enseignement du dessin, prescrite dans le primaire et le secondaire depuis le début des années 1880, est remise en cause. Trop rigide, elle semble étouffer la spontanéité enfantine. La réforme de l'enseignement du dessin de 1909, dont le principal instigateur est Gaston Quénioux, professeur à l'École nationale des arts décoratifs, accorde alors une place importante à l'exercice du « dessin libre », qui doit concourir au développement général de l'enfant. Soutenue par la société L'Art à l'école créée en 1908, cette réforme est également inspirée par la psychologie expérimentale. À la même époque, en effet, des psychologues comme Édouard Claparède, James Sully ou Georges-Henri Luquet, publient des études consacrées au dessin d'enfant, dont les nombreuses illustrations ont très certainement contribué à élargir l'intérêt pour le dessin d'enfant au-delà du petit cercle des spécialistes. Dans le même temps, certains artistes, comme Bonnard ou Picasso, partent à la recherche de « l'enfance de l'art ». Ils imitent le geste enfantin et ses maladresses, pastichent le « bonhomme », au

risque d'être accusés de se livrer à des enfantillages. En 1909 et 1911, le Salon d'automne présente des dessins d'enfants, rapprochant ainsi art enfantin et art moderne et contribuant du même coup à une réévaluation des critères de jugement.

Ce livre n'est pas un livre sur l'enseignement du dessin. Toutefois, en replaçant la réforme de l'enseignement du dessin de 1909 dans un contexte élargi, au-delà du seul cadre scolaire, aux mouvements artistiques et aux réflexions psychologiques, l'auteur ouvre des pistes susceptibles de renouveler l'histoire, actuellement un peu figée, de l'enseignement du dessin sous la Troisième République. Ainsi, alors que l'historiographie voit volontiers dans la réforme de 1909 une manière de libération de l'expression enfantine après trois décennies de dictature sans partage de la géométrie, l'auteur montre bien la tendance des réformateurs à normaliser le dessin d'enfant en occultant les « gribouillages » et à ériger celui-ci, une fois épuré, en modèle scolaire. Comme le dit Picasso : « On nous explique qu'il faut laisser la liberté aux enfants. En réalité, on leur impose de faire des dessins d'enfant. On leur apprend à en faire » (p. 200). Ce livre pose ainsi la question de l'appropriation et de la transformation par l'école des pratiques enfantines.

Renaud d'Enfert

SIERRA BLAS (Verónica). – *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. – Gijón : Ediciones Trea, 2003. – 250 p.

Entre 1927 et 1945, l'Espagne connaît la dictature de Primo de Rivera, le départ du roi, la victoire de la Première République, la guerre civile et l'installation du franquisme. En vingt années, un monde s'est écroulé. En ciblant sa recherche sur les manuels de correspondance de ce temps bref, Verónica Sierra Blas a voulu voir comment évoluaient à la fois la production éditoriale (première partie « Production et diffusion »), les normes d'écriture proposées en modèle (deuxième partie, « La rhétorique épistolaire ») et les usages de l'écriture et de la lecture (troisième partie : « Les modèles : genres, usages et fonction de la lettre »). Dans l'Espagne des années 1930, le pourcentage d'analphabètes recule d'un point chaque année, mais en 1940 ils sont encore 23 %. Ces aides à l'écriture « autodidacte » s'adressent donc en priorité à des usagers de milieux populaires, mais pas seulement. Les manuels généraux, destinés à « toutes les classes sociales », côtoient les manuels spécialisés (pour les hommes, les

femmes, les enfants et, pendant la guerre civile, pour les soldats). Un manuel de correspondance pose en effet explicitement la question des destinataires et des auteurs (« on ne doit pas écrire de la même manière à l'ignorant et au docte, à un homme et à une femme, à un vieux et à un jeune... »). En traitant des circonstances de l'écriture et des conditions de sa réception (lettres d'amour et de rupture, lettres entre soldats et marraines de guerre, lettres de félicitations, d'excuses ou de condoléances, destinées à des proches ou des relations plus lointaines), il dévoile tout un univers social bien hiérarchisé et met en scène les relations considérées comme normales. La culture graphique d'une société se donne ainsi à voir, non à travers ses usages réels de la correspondance, mais dans ces leçons de savoir-vivre et savoir-écrire « en bonne et due forme », que ceux qui savent donnent à ceux qui ne savent pas encore ou pas assez. Ce livre poursuit ainsi les travaux d'Antonio Castillo Gomez (*La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, 2002) qui a d'ailleurs rédigé la préface. Assorti d'une belle bibliographie, il sera un instrument utile pour tous ceux qui réfléchissent sur les processus d'alphabétisation, la correspondance ou les instructions extra-scolaires.

Anne-Marie Chartier

CHOLVY (Gérard) (dir.). – *Le Scoutisme. Un mouvement d'éducation au xx^e siècle. Dimensions internationales.* / Actes du colloque international tenu à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III, 21-23 septembre 2000. – Montpellier: Université Paul-Valéry, 2002. – 462 p.

Les ouvrages sur le scoutisme ne manquent pas (l'auteur qui lui-même a écrit sur le sujet cite pour sa part le colloque de Chantilly en 1993). Gérard Cholvy a ici réuni vingt-sept contributions de nature et de dimensions très diverses. Neuf d'entre elles, s'il n'est pas tenu compte d'une communication sur les jamborees (C.E. Harang) et de deux autres sur l'idée européenne (L. Christien et B. Giroux), telle que la voient au reste les seuls scouts français, ont trait à des scoutismes de pays étrangers. Encore, sauf pour le Québec (M. Le Pesant) et l'Afrique francophone (N. Bancel et E. Raoul-Matingou) n'aborde-t-on que des rives proches. Pour l'Italie, Francesco Pieri examine l'évolution des relations entre scoutisme et Saint-Siège, de la condamnation initiale, à l'accueil, puis à la réinterprétation du mouvement. Attilio Grieco se penche sur l'évolution des relations entre Scouts et Scouts d'Europe, cette dernière structure née en 1976. Une unique contribution sur l'Espagne, de J.I. Cruz Orozco, seul texte non

traduit, évoque le scoutisme espagnol durant le premier franquisme. Alain Michel examine, au sein du sionisme, quelques années du mouvement des Tsofim. Thierry Scaillet décrit la naissance du scoutisme catholique en Belgique francophone. À part deux études, notamment celle d'Anne Dulphy, ample et correctement raisonnée, sur les relations entre Éclaireurs et Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ), le colloque a très peu traité de l'Allemagne. Le reste, sans compter des épisodes de dimension presque anecdotique, est consacré à divers aspects du scoutisme et à leurs relations mutuelles en France, Éclaireurs d'obédiences diverses, Pionniers et Faucons rouges, ainsi qu'à leurs appartenances religieuses ou politiques.

Nourri de tant d'approches, cet ensemble témoigne d'un louable souci de dépasser l'horizon français. Il est sans doute regrettable qu'il n'ait pas choisi de sérier les questions et d'opter pour une périodisation moins floue. Alors qu'il évoque des éléments religieux, il ne fait pas de même pour les aspects proprement pédagogiques, comme pour ceux qui touchent au « nationalisme », pas toujours clairement défini. Le recueil ignore les réalités proprement sociales, sauf, partiellement, dans les trois études finales sur le guidisme. Un regroupement thématique eût été également souhaitable. Il aurait provoqué, permis peut-être, plus facilement que ces études fortement circonscrites, des analyses plus larges. Le terrain politique eût gagné à une analyse plus claire sur les évolutions, comme en donne l'exemple la contribution de Bernard Comte sur les « mouvements scouts en France au temps des engagements civiques (1940-1944) ». Le scoutisme, conclut-il, est prêt en fin de période à assumer ses responsabilités civiques. La longueur de la publication aurait alors trouvé, par l'examen de thèmes plus larges, et avec plus d'organisation (petit exemple : n'aurait-il pas été utile de procéder à un rangement alphabétique des noms des participants ?), sa pleine justification.

Françoise Mayeur

GAULUPEAU (Yves), PROST (Antoine). – *Dessins d'exode*. – Paris : Taillandier, 2003. – 142 p.

Antoine Prost a prêté son concours (par la rédaction de l'introduction et du chapitre sur « le patriotisme retrouvé ») à cette belle publication, orchestrée par Yves Gaulupeau, actuel directeur du Musée national de l'Éducation, d'extraordinaires dessins d'élèves féminins du cours complémentaire de la rue de Patay, dans le 13^e arrondissement de Paris, réalisés entre 1936 et 1941, sous l'impulsion de leur

professeur, Adrienne Jouclard (1882-1972), qui en fit don au Musée pédagogique en 1957, seize ans après son départ à la retraite. Son geste constituait assurément l'aveu du caractère singulier de ces remarquables productions d'adolescentes, incitées en cours de dessin libre (trois heures hebdomadaires, précise A. Prost) à représenter des « questions d'actualité », comme l'y invitaient d'ailleurs les programmes de 1909: 24 dessins traitent des fêtes patriotiques de l'avant-guerre, défilés du 11 novembre (1936 et 1938) ou du 14 juillet (1938); 20 de l'entrée en guerre (du rappel des réservistes en septembre 1938 à la descente aux abris au printemps 1940) et 73 (les plus émouvants, réalisés après le retour des élèves à Paris) de l'exode de juin 1940. À la veille de sa retraite, M^{lle} Jouclard propose encore à ses élèves de représenter « les difficultés de la vie quotidienne » (39 dessins sur les queues devant les magasins d'alimentation et 50 devoirs illustrés sur les tribulations d'une mère de famille en janvier 1941). Le choix de textes courts, où l'essentiel est dit, et bien dit, permet aux auteurs de laisser la meilleure place à ces dessins, dont 96 sont ici reproduits en couleurs. On admirera certes le talent de ces élèves ordinaires (dont les auteurs aimeraient savoir ce qu'elles sont ensuite devenues), mais surtout l'habileté pédagogique de leur professeur (par ailleurs artiste exposant, dont le Musée lorrain de Nancy conserve trente-cinq toiles, dessins et aquarelles) à leur communiquer cet art du dessin et de l'expression personnelle. Chevalier de la Légion d'honneur en 1931 pour son œuvre artistique, M^{lle} Jouclard méritait bien d'être ainsi honorée par deux historiens de l'éducation.

Serge Chassagne

BAQUÈS (Marie-Christine), BRUTER (Annie), TUTIAUX-GUILLON (Nicole) (dir.). – *Pistes didactiques et chemins d'historiens. / Textes offerts à Henri Moniot*. – Paris: L'Harmattan, 2003. – 380 p.

L'ouvrage, composé de vingt et un textes écrits par des chercheurs d'origines, géographique et professionnelle, diverses, s'organise en trois parties. La première introduit le lecteur au cœur des embûches de la construction historique. Entre les silences de l'histoire, ses impasses et ce qu'elle a sciemment rejeté, les auteurs ont le mérite de poser des questions fondamentales pour qui veut bien réfléchir au métier d'historien. « De quel droit faire l'histoire des autres ? » (p. 30). Mais aussi, de quel droit l'occulter et priver des femmes et des hommes du droit de la connaître? Plusieurs articles

rappellent ainsi combien les ambiguïtés de la démarche historique sont manifestes dans l'histoire coloniale, quelles que soient les réécritures en cours ; la rencontre avec l'autre, que M. Bloch souhaitait fraternelle, est, de fait, souvent conflictuelle.

La deuxième partie prolonge cette réflexion en interrogeant certains des usages de l'histoire et les mises en scène du passé qu'ils supposent. L'étude du cas du musée de la Diaspora juive à Tel-Aviv permet ainsi de suivre le processus de fabrication d'une histoire mémorielle et nationale, tandis que sont questionnées, par ailleurs, les différentes formes de la pédagogie de l'histoire. Car, s'il est illusoire de penser que la recherche historique est à l'abri de toute instrumentalisation, le professeur d'histoire sait bien que l'histoire scolaire est configurée par les usages sociaux que l'on en attend. Les pages rédigées par C. Laville ou A. Morelli sont là pour rappeler d'ailleurs qu'il ne s'agit pas d'une exception française.

Consensuels sur la nécessité, aujourd'hui, de dépasser le constat que le modèle d'un récit clos, « destiné à mouler les consciences » (p. 234), n'est plus opératoire, les auteurs livrent leurs expériences dans la troisième partie, centrée sur l'histoire enseignée. On trouvera, particulièrement dans le dernier chapitre, des propositions précises, seules susceptibles d'enrayer le pessimisme ou le sentiment d'impuissance que risquent de provoquer, auprès d'un public insuffisamment formé, les exposés sans fard qui précèdent sur les manipulations de l'histoire par les nations. Les questionnements épistémologiques, les apports historiographiques – et on ajoutera les sources dont il est trop peu question dans l'ouvrage, hormis sous la plume d'E. Erdmann – « concernent directement l'histoire des professeurs » (p. 377) parce qu'ils contribuent à la définition des repères et de la conscience historique que l'apprentissage de l'histoire construit.

En résumé, un livre exigeant, scrupuleux, inquiet, à l'image des textes d'Henri Moniot. Pistes didactiques et réflexions historiennes se croisent et se répondent, déroulent le même fil, démontrant, si besoin en est encore, que la véritable didactique, loin d'appauvrir le savoir, s'enchâsse dans un questionnement épistémologique sans concession. Aux lecteurs de poursuivre la réflexion...

Évelyne Héry

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	jusqu'au 31 juillet 2004
France (TVA 2,1 %)	32,00 € ttc (209,91 F)
Corse	32,00 € ttc (209,91 F)
DOM	31,69 € (207,87 F)
Guyane, TOM	31,34 € (205,58 F)
Étranger	38,00 € (249,26 F)
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	10,00 € (65,60 F)
- spécial	16,00 € (104,95 F)
- double	16,00 € (104,95 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

Place du Pentacle - BP 17 - 69195 SAINT-FONS cedex

☎ 04 72 89 83 24

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.

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Emmanuel DROIT: L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990)

L'histoire de l'éducation en RDA est en plein renouveau depuis la réunification et l'ouverture des archives. Cependant, elle souffre d'une absence quasi complète de réception en France. Cet article s'interroge sur les effets de l'idéologie et des pratiques éducatives sur la jeunesse de Berlin-Est. Il s'agit de mesurer l'écart entre le projet utopique de créer un homme socialiste nouveau et la réalité quotidienne du communisme afin de relativiser l'efficacité de cet « État éducateur ». Ainsi, malgré un encadrement assuré par l'école et les organisations de jeunesse, la jeunesse est restée dans sa grande majorité imperméable à l'entreprise de politisation du régime communiste. Tout en intégrant un certain nombre de valeurs et de pratiques rituelles, elle a su se créer des espaces d'autonomie.

Emmanuel DROIT: Education in the GDR: the quest for the new socialist (1949-1990)

The history of education in the GDR has enjoyed a revival of interest since it was reunited and the archives opened. The problem is that virtually no coverage has been given to it in France. This article delves into the effects of ideology and educational practices on young people in East Berlin. Its aim is to assess the discrepancy between the utopian project to bring up children to be new socialists and the daily reality of communism. Based on information from the archives, the efficiency of this educational dictatorship needs to be moderated. For, although young East Berliners were controlled by schools and youth organizations, the great majority of them remained impervious to the indoctrination policy of the communist regime. Even though they adopted a certain number of values and ritual practices, they were able to develop their own freedom and independence of mind.

Emmanuel DROIT: Die Erziehung in der DDR: Auf der Suche nach dem neuen sozialistischen Menschen (1949-1990)

Viele Forschungsprojekte zum DDR-Erziehungssystem sind in Deutschland seit der Wiedervereinigung und der Öffnung des Archivs auf den Weg gebracht worden. Sie wurden aber leider in Frankreich nicht rezipiert. Ziel dieses Beitrags ist es, die Auswirkungen der Ideologie und der erzieherischen Praxis dieser „Erziehungsdiktatur“ auf die Ost-Berliner Jugendlichen in Frage zu stellen. Dabei geht es im Grunde, die Kluft zwischen der Utopie des neuen sozialistischen Menschen und der alltäglichen Realität des Kommunismus zu messen, die Grenzen dieser „Erziehungsdiktatur“ darzustellen. Trotz der Betreuung der Schule und der Jugendorganisationen, ist die kommunistische Politik der Indoktrination der Jugend meistens fremd geblieben. Auch wenn die Jugend Werte und Rituale aufgenommen hat, ist es ihr gelungen, Autonomie und Eigensinn zu entwickeln.



Pierre BENOIST: Michel Debré et la formation professionnelle, 1959-1971

Michel Debré a marqué l'histoire de la formation professionnelle, en 1959, par deux lois concernant la promotion sociale et la formation des militants syndicaux, puis en 1966, en instituant par la loi les structures qui constituent encore l'architecture du système français de formation des adultes. Il était inspiré par le souci d'assurer, par la promotion professionnelle, la cohésion nationale dont il avait constaté les carences dans l'immédiat avant-guerre.

Il a mis à profit, dans cette entreprise, un espace de liberté d'intervention politique que lui laissait le chef de l'État malgré la pression qu'exerçaient les grands problèmes politiques du moment. Par cette série de lois, il s'est trouvé à l'origine d'un processus de création continu d'un dispositif concerté avec les organisations professionnelles, qui n'a cessé de se développer malgré la complexité de son organisation interministérielle et la difficulté d'assurer aux bénéficiaires un véritable droit à la formation.

Pierre BENOIST: Michel Debré and vocational training, 1959-1971

Michel Debré added his contribution to the history of vocational training through two 1959 laws which concerned social advancement and the training of trade union activists. In 1966 he also set up by law the present-day structure of the French system of adult training.

He was concerned about ensuring – through professional advancement – the unity of the nation which had before the war appeared frail to him. In his venture he made the most of the little room left by the head of government for political intervention and carried out his project despite the pressure of the major political issues of the time. Through this series of laws, he found himself at the root of a continuing process aimed at devising a new system with professional organizations. This system is still evolving in spite of the complexity of its interdepartmental organization and the difficulty in ensuring that those entitled to receive training were in fact able to take advantage of it.

Pierre BENOIST: Michel Debré und die berufliche Fortbildung, 1959-1971

Michel Debré hat die Geschichte der beruflichen Fortbildung (entscheidend) geprägt, zunächst 1959 durch zwei von ihm veranlasste Gesetze zur sozialen Förderung / Sicherung sowie zur Ausbildung der Gewerkschaftsmitglieder, und dann 1966 durch die gesetzliche Festlegung der Strukturen, die noch heute das französische System der Erwachsenenbildung prägen. Er strebte danach, den nationalen Zusammenhalt der Gesellschaft, der seines Erachtens in der Vorkriegszeit mit Mängeln behaftet war, durch eine (allgemeine) berufliche Förderung aller Arbeitnehmer zu sichern.

Bei diesem Vorhaben nutzte er weitgehend den Handlungsspielraum, den ihm der Staatspräsident trotz der damaligen politisch angespannten Situation ließ. Er initiierte durch diese Gesetze eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern, trotz späterer interministerieller Abstimmungsschwierigkeiten und den Problemen, den Begünstigten den Anspruch auf eine angemessene Fortbildung zu sichern.



HUO Yiping: Le lycée en Chine (1922-2002)

En Chine, pays de très ancienne tradition éducative, l'enseignement secondaire a été importé de l'étranger et marqué par l'influence du Japon puis des Etats-Unis avant d'être adapté aux réalités et à la mentalité chinoises. Un temps influencé par le modèle soviétique, le second cycle secondaire chinois (correspondant au lycée français actuel) a ensuite adopté une voie plus autonome qui associe le développement d'enseignements techniques et professionnels à l'existence d'une filière générale entièrement tournée vers la sélection d'étudiants d'élite, et dans laquelle des lycées pilotes ont vocation à tirer les autres vers le haut. La Révolution culturelle a constitué une dramatique parenthèse dans ce développement qui, par ailleurs, reste très inégal entre les régions côtières avancées et celle de l'Ouest, et entre zones urbaines et rurales. Depuis 1995, la Chine a décidé de passer, en s'inspirant à nouveau de l'expérience de l'étranger, de ce modèle élitiste et utilitariste au lycée de masse, ce qui change profondément les finalités du second cycle secondaire.

HUO Yiping: Secondary schools in China (1922-2002)

In China – a country of old educational traditions – secondary education was imported from abroad and strongly influenced by Japan and later by the United States before adjusting to Chinese realities and attitudes. Influenced by the Soviet model for some time, Chinese secondary education (corresponding to the current French “lycée”) then took a more autonomous course, which combined the development of technical teaching and vocational training with an existing general course directed towards selecting elite students and in which experimental schools had authority to maintain high academic achievement. The Cultural Revolution represented a dramatic interval (halt) in this development which in any case showed a considerable imbalance between the poorer western regions and the economically advanced areas along the coast on the one hand, and between the urban and rural areas on the other. Since 1995, China has once again been influenced by foreign experience (educational systems beyond their frontiers) and switched from this elitist and utilitarian model to mass secondary schools, thus profoundly altering the aims and purposes of secondary education.

HUO Yiping: Das Gymnasium in China (1922-2002)

In China, einem Land, in dem Erziehung eine lange Tradition hat, ist das Sekundarschulwesen gleichsam ein ausländischer Import, wobei der Einfluss zunächst Japans, dann der Vereinigten Staaten deutlich spürbar ist; erst später erfolgte eine Anpassung an die chinesischen Rahmenbedingungen und Mentalitäten. Nachdem sie eine Zeit lang von sowjetischen Mustern geprägt worden war, entwickelte man für die gymnasiale Oberstufe in China, die dem französischen Gymnasium heutigen Zuschnitts entspricht, schließlich andere, eigenständigere Konzepte, indem das technische und das Berufsschulwesen ausgebaut und der allgemeinbildende Zweig ganz auf die Auslese von Eliteschülern hin zentriert wurde. Einzelne Gymnasien haben dabei Modellcharakter und sollen dazu dienen, das Niveau der anderen zu heben. Diese Entwicklung wurde durch die Kulturrevolution in dramatischer Weise unterbrochen; nach wie vor besteht ein deutliches Stadt-Land-Gefälle, und auch

zwischen den Regionen des Westens und den weiter entwickelten Küstenlandschaften bestehen große Unterschiede. Seit 1995 vollzieht China, wiederum in Anlehnung an Erfahrungen anderer Länder, eine erneute Umorientierung weg von diesem elitären, zweckorientierten Modell hin zu einem Gymnasium für alle, wodurch sich die Zweckbestimmung der gymnasialen Oberstufe grundlegend ändert.