

l'école maternelle en Europe

XIX^e-XX^e siècles

sous la direction de Jean-Noël Luc



numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

institut national de recherche pédagogique

Dès le début du XIX^e siècle, des écoles enfantines sont créées, dans plusieurs pays d'Europe, pour accueillir les enfants entre deux et six ans et commencer leur éducation. Leurs fondateurs sont des notables isolés, des associations charitables ou philanthropiques, des hospices, des autorités municipales, provinciales ou nationales. La simultanéité des initiatives et la similitude des motivations incitent à replacer dans une perspective internationale l'apparition et la diffusion de ces nouveaux établissements. Deux siècles plus tard, les convergences des systèmes préscolaires européens n'excluent pas la persistance de traits particuliers, hérités des histoires politiques, sociales et pédagogiques respectives. D'un côté, lorsqu'on la compare à celle des autres pays, la préscolarisation européenne se caractérise par une plus grande prise en charge des jeunes enfants, la multiplication des structures réglementées et subventionnées, et le souci d'une formation des personnels. De l'autre, la diversité durable des choix et des pratiques se manifeste, selon les pays, à travers le poids des investissements publics, la proportion des structures collectives ou de type familial, la durée quotidienne de l'accueil, l'articulation de l'éducation et des soins, et le niveau de la formation professionnelle des personnels.

Ce volume pose un nouveau jalon dans une approche internationale de l'histoire de la préscolarisation. L'étude panoramique du cas de l'Angleterre, de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Italie et de l'Espagne offre une vue d'ensemble et des exemples utilisables dans une démarche comparative. Le resserrement du regard sur la préscolarisation lyonnaise, entre 1870 et 1914, et sur l'inspiration laïque et maçonne des écrits de Marie Pape-Carpantier illustre l'apport de la micro-histoire lorsqu'elle s'inscrit dans une véritable problématique.

L'approche transversale montre l'importance et les limites des échanges internationaux autour de l'éducation collective des jeunes enfants dans la première moitié du XIX^e siècle. La juxtaposition de ces perspectives veut être un plaidoyer pour une histoire de la préscolarisation en Europe, qui n'oublie pas les spécificités nationales et locales.

1001 0221 0200

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

1999

n° 82

IE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par
le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.
Laboratoire associé au C.N.R.S.
U.R.A. 1397

Rédacteur en chef :
Pierre Caspard (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :
Bruno Belhoste (Service d'histoire de l'éducation)
Christophe Charle (Université Paris I et CNRS)
Serge Chassagne (Université Lyon II)
Étienne François (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin)
Willem Frijhoff (Université libre d'Amsterdam)
Dominique Julia (CNRS et EHESS)
Jean-Noël Luc (Université Paris IV)
Françoise Mayeur (Université Paris IV)
Jacques Verger (Université Paris XIII)

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

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

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

Directeur de la publication : P. Meirieu

**L'ÉCOLE MATERNELLE
EN EUROPE
XIX^e-XX^e siècles**

sous la direction de Jean-Noël LUC

Service d'histoire de l'éducation
INRP
1999



SOMMAIRE

N° 82 — Mai 1999

Jean-Noël LUC : Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation	5
David CROOK : L'éducation collective des jeunes enfants en Grande-Bretagne : une perspective historique	23
Gunilla-Friederike BUDDE : Histoire des jardins d'enfants en Allemagne	43
Marc DEPAEPE, Frank SIMON : Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie	73
Monica FERRARI : L'éducation préscolaire en Italie aux XIX ^e et XX ^e siècles	101
Carmen COLMENAR ORZAES : Les écoles maternelles en Espagne au XIX ^e siècle	125
Colette COSNIER : Marie Pape-Carpantier, les fées et l'Architecte	143
Marianne THIVEND : L'école maternelle entre la municipalité et les familles. Lyon, 1879-1914	159
Jean-Noël LUC : La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIX ^e siècle	189

Annexe I: Chronologie de la préscolarisation dans quelques pays d'Europe aux XIX ^e et XX ^e siècles	207
Annexe II: Les colloques du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance	225
<hr/>	
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	231
<hr/>	

Illustration de la couverture :

Madame Jules Mallet, née Émilie Oberkampf (1794-1856), en 1835.
Coll. privée.

POUR UNE HISTOIRE EUROPÉENNE, NATIONALE ET LOCALE DE LA PRÉSCOLARISATION

par Jean-Noël LUC

L'enfant de deux à six ans, que nous proposons d'appeler *jeune enfant* ou *bambin* (1) pour le distinguer de son cadet, le tout-petit, et de son aîné, l'enfant raisonnable, est un personnage embarrassant pour les familles populaires. Au cours de cette période de l'existence, que des médecins français appellent « *seconde enfance* » à partir des années 1860, il est trop grand pour rester chez une nourrice, mais trop petit pour fréquenter systématiquement l'école ou l'atelier. Il tourne

(1) Il suffit de consulter la bibliographie française sur l'histoire de l'enfance pour constater l'imprécision des termes utilisés pour nommer l'enfant avant l'âge de raison. Les expressions *tout-petit*, *petit enfant*, *petite enfance*, *prime enfance*, *premières années*, désignent, selon les auteurs, soit le nourrisson jusqu'au sevrage, soit l'enfant entre la naissance et trois ans, soit l'enfant entre la naissance et l'âge de la scolarisation primaire. Cette confusion ne convient pas à des recherches d'histoire culturelle et sociale qui étudient la représentation, par les adultes, des différents âges de l'enfance et les attitudes que ces regards déterminent. Bien avant les travaux des psychologues généticiens du XX^e siècle, des moralistes, des médecins et des pédagogues ont distingué une période particulière entre le sevrage, puis la première dentition, et l'âge de raison (c'est-à-dire, schématiquement, entre deux ans accomplis et six ou sept ans). La conscience des besoins spécifiques de l'enfant pendant cet intervalle a même favorisé l'apparition des institutions spéciales chargées de l'accueillir et de l'éduquer avant l'âge officiel de la scolarisation, voir J.-N. Luc : *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, pp. 84-91 et 183-184.

Quel nom l'historien peut-il attribuer à cette période de l'existence? En 1981, F. Lebrun, M. Venard et J. Quéniart ont appelé « deuxième enfance » les années entre deux et sept ans, voir : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, sous la dir. de L.-H. Parias, t. II : *De Gutenberg aux Lumières*, Paris, NLF, 1981, pp. 91-111. En 1982, dans *La Petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles* (Paris, INRP-Economica), nous avons retenu l'expression par laquelle Jean Piaget désignait la tranche d'âge entre deux et six ans (J. Piaget : *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964, pp. 25-49). Mais si ce choix était justifié par les acquis de la psychologie

en rond dans le logis exigü, il gêne les adultes occupés à leur domicile, il s'échappe dans la rue. À partir de la fin du XVIII^e siècle, des écoles enfantines sont créées, dans plusieurs pays d'Europe, pour accueillir ces bambins encombrants et commencer leur éducation. Leurs fondateurs sont des notables isolés, des associations charitables, des hospices, des congrégations, des municipalités ou des autorités régionales (1). Certains États interviennent eux aussi dans le destin d'un âge traditionnellement placé sous la responsabilité exclusive de la famille : ils encouragent les initiatives privées ou municipales, ils réglementent les nouveaux établissements, ils leur accordent parfois des subventions.

Quelques institutions emblématiques (2) occupent les premiers rangs dans la généalogie officielle de la « préscolarisation » (3) européenne. En 1771, le pasteur Oberlin, inspiré par le piétisme, ouvre, au Ban-de-la Roche, des « écoles à tricoter » où les moins de six ans, négligés par leurs parents, apprennent le tricot, des prières en français et quelques notions d'histoire naturelle et de géographie. En 1801, la vice-présidente de la Société de la charité maternelle, Adélaïde de Pastoret, émue par les charges des mères laborieuses, fonde à Paris une salle d'hospitalité pour accueillir douze enfants, dont la plupart ne sont pas encore sevrés. L'année suivante, en période de disette, la princesse Pauline de Detmold, gagnée aux idées des philanthropes et

scientifique, il n'introduisait aucune visibilité dans une historiographie qui continuait d'employer les termes de « petite enfance » avec des acceptions variables. C'est pourquoi nous avons adopté, dans notre thèse, l'expression de « seconde enfance », de plus en plus utilisée par les praticiens français du siècle dernier et encore conservée aujourd'hui dans certains ouvrages de médecine ou de psychologie. Simultanément, nous avons substitué à la dénomination trop ambiguë de « petit enfant » celle de « jeune enfant » ou le terme de « bambin », qui était déjà utilisé par les fouriéristes, au moins pour les enfants de trois ans à quatre ans et demi.

(1) J.-N. Luc : « Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant », in *Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIII^e siècle à nos jours* (sous la dir. d'E. Becchi et de D. Julia), Paris, Le Seuil, 1998, pp. 304-331.

(2) Pour ne pas multiplier les notes, on n'indiquera pas ici les sources et les travaux utilisés pour esquisser ce panorama, et qui sont parfois cités dans les articles de cette revue et dans J.-N. Luc : *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle...*, *op. cit.*, p. 425.

(3) Nous employons ce terme, par commodité, pour désigner toutes les formes collectives d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans des écoles primaires ou dans des structures indépendantes. Il faut cependant rappeler que, depuis les années 1970, la notion d'« enseignement préscolaire », défini par le seul critère juridique de l'absence d'obligation, a cédé la place, dans le discours réglementaire français, à celle d'« enseignement préélémentaire », qui fait mieux ressortir l'originalité pédagogique des diverses structures réservées aux jeunes enfants.

informée par la presse de l'initiative parisienne, organise une garderie pour enfants en bas âge, destinée à simplifier la vie quotidienne des mères indigentes. La nouvelle institution ne se contente pas d'accueillir, de laver et de nourrir les bambins : elle les initie au tricot, au chant, à la religion et au vocabulaire allemand. Le 1^{er} mars 1815, Marie-Anne Calame, une protestante suisse, réalise un projet ancien en ouvrant près de Neuchâtel, avec l'aide de plusieurs amies, l'asile-pension des Billodes, qui accueillera, un an et demi plus tard, près de trente enfants indigents. Les plus petites de ces fillettes font de la charpie, trient des légumes secs, chantent et reçoivent quelques leçons de tricot, de français, de lecture et de religion. Lorsque l'effectif de l'établissement augmente, les enfants de deux à cinq ans sont regroupés dans la « *classe des poupons* » (1). Un an plus tard, en 1816, Robert Owen, manufacturier et philanthrope, crée la première *infant school* dans sa communauté industrielle modèle de New Lanark, près de Glasgow. Grâce à un enseignement précoce à base de leçons de choses, de marches rythmées et de chants, il espère tirer parti de la malléabilité et de l'intelligence sensorielle du jeune enfant pour améliorer sa future main-d'œuvre et préparer, dès le plus jeune âge, l'avènement de la *New moral world*. Séduits par ce projet, plusieurs notables londoniens ouvrent, en 1819, le *Westminster free day infant asylum* et un établissement semblable dans le quartier de Spitafields. En 1823, Samuel Wilderspin, le directeur de cette seconde *infant school*, publie un manuel bientôt connu dans plusieurs pays d'Europe.

À partir de cette époque, les nouvelles écoles enfantines se répandent davantage sur le continent. En 1826, un comité de dames d'œuvres, constitué à l'initiative de Mme Jules Mallet, renseignée sur les expériences londoniennes, ouvre à Paris la première salle d'asile française. L'établissement est simultanément chargé d'accueillir la progéniture des mères laborieuses et de lui dispenser une éducation, morale, physique et intellectuelle, exemplaire. En 1826, encore, des associations de dames charitables fondent des écoles de petits enfants à Genève et à Lausanne. L'année suivante, la Société des salles d'asile et des écoles gardiennes installe à Bruxelles, avec le soutien de la municipalité, les deux premières écoles enfantines d'un nouveau genre. En 1828, à Crémone, l'abbé Aporti (2), influencé par le manuel de Wilderspin, organise la première *scuola infantile* de

(1) M. Évrard : *Marie-Anne Calame (1775-1834), fondatrice de l'asile des Billodes*, Neuchâtel, Oderbolz-Le-Loche, 1934, pp. 59, 83, 87.

(2) Deux nouvelles études viennent de paraître sur l'œuvre d'Aporti : Cristina Sideri : *Ferrante Aporti, sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli Storia, 1999, 431 p. et *Aporti e gli asili in Italia*, numéro collectif des *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 6, 1999.

l'Italie, grâce à laquelle il espère former le bambin en tirant parti de sa curiosité et de sa mémoire. La même année, une Société de dames charitables crée la première salle d'asile – éphémère – à Copenhague, tandis que la comtesse Thérèse Brunswick fonde la première école enfantine hongroise à Buda.

En 1837, l'ouverture par Friedrich Froebel, à Blankenburg, de l'*Anstalt für Kleinkinderpflege* (Institution pour les petits enfants), baptisée trois ans plus tard *Kindergarten*, représente une étape essentielle dans l'histoire de la préscolarisation. Disciple de Rousseau et de Pestalozzi, Froebel veut appliquer leurs principes à l'éducation des moins de six ans. Il imagine une pédagogie originale, fondée sur la créativité et le jeu de l'enfant, et des lieux d'accueil temporaires où les mères viendraient s'informer pour s'occuper correctement de leur bambin pendant le reste de la journée. Lorsque ce nouveau modèle se diffuse en Europe, à partir du milieu du siècle, plusieurs pays avaient déjà commencé à se doter d'un premier système de garde et d'éducation collectives des jeunes enfants. Vers 1840, la France comptait officiellement mille cinq cents salles d'asile, le royaume britannique, au moins trois cents *infant schools*, la Belgique, quatre cents *bewaarscholen* (écoles gardiennes) et l'Italie, plus de cent cinquante *scuole infantili*.

Selon les contextes et les individus, plusieurs motivations ont déterminé à des degrés divers la fondation de ces nouveaux lieux d'accueil et d'éducation avant l'âge de raison : la ferveur éducative héritée du piétisme ou des Lumières, une sollicitude plus poussée à l'égard du jeune enfant et de sa spécificité, la recherche d'une communauté sociale idéale, le souci d'une édification et d'une moralisation précoces, parfois présentées comme une garantie contre les troubles sociaux, la conviction de pouvoir supprimer la misère grâce à la mise au travail des mères et le désir de fournir une main-d'œuvre féminine aux nouvelles manufactures.

Cet inventaire succinct de quelques initiatives européennes, parfois simultanées, suggère de replacer dans une perspective internationale l'apparition des premières écoles enfantines, leurs relations avec la Révolution industrielle et leurs rapports avec les structures d'accueil préexistantes.

La quête des origines

L'action d'Oberlin et d'Owen permet à la littérature hagiographique du XIX^e et du XX^e siècles d'attribuer un rôle pionnier à la France et à la Grande-Bretagne. La paternité de l'école enfantine est

même, en France, un véritable enjeu, politique et religieux. « L'idée vivifiante que (l'Angleterre) sut développer avec tant d'intelligence était déjà descendue d'en haut et tombée dans notre patrie », proclame Mme Mallet, en 1835, après avoir rappelé que les initiatives d'Oberlin et de Mme de Pastoret avaient précédé la fondation des *infant schools* (1). À la France, reviendrait le mérite de l'invention, et à sa voisine, celui de la première application. Deux ans plus tard, le ministre Salvandy tient le même raisonnement dans l'ordonnance organique sur les salles d'asile : « c'est l'Angleterre, par ses *infant schools*, qui a fourni le premier modèle de (nos) établissements : toutefois, la France, en les lui empruntant, n'a fait que reprendre à l'étranger une pensée qui était née sur son propre sol » (2). Pour répondre à la « jactance de la presse anglaise » et aux « prétentions du parti protestant », certains commentateurs catholiques établissent même une filiation – abusive – entre l'œuvre de Mme de Pastoret, catholique elle aussi, et l'*infant school*. D'après eux, la célèbre pédagogue irlandaise Marie Edgeworth, qui visite effectivement la salle d'hospitalité de Paris en 1802, aurait ensuite importé l'idée de l'école infantine dans son propre pays (3). Cette lecture partisane des origines de la salle d'asile a une fonction stratégique : elle veut rassurer les responsables de l'Église romaine qui considèrent, avec méfiance, l'institution des jeunes enfants comme une œuvre étrangère et simplement philanthropique. Les prétendus liens de la salle d'asile avec l'école à tricoter et la salle d'hospitalité offrent le double avantage d'enraciner le nouvel établissement dans le territoire français et sous les auspices du christianisme. La promotion exclusive du rôle de Mme de Pastoret lui donne une figure emblématique encore plus acceptable pour les congrégations.

Un simple coup d'œil sur les projets et les réalisations dans d'autres pays montre l'inanité de ce débat. Dès 1770, soit un an avant la fondation d'Oberlin, Jean-Bernard Basedow, disciple de Comenius et de Rousseau, envisage de créer une pension pour une dizaine d'enfants pauvres de cinq à sept ans. En 1799, la municipalité de Copenhague prévoit de réunir les bambins de moins de cinq ans dans des salles particulières pour les occuper et les former « autant que

(1) « Notice historique sur l'origine... des salles d'asile », *L'Ami de l'Enfance*, mai-juillet 1835, p. 99.

(2) Ordonnance du 22 décembre 1837, J.-N. Luc : *La Petite enfance à l'école*, *op. cit.*, p. 67.

(3) Voir, entre autres, Ch. Roselly de Lorgues : *Le livre des communes ou la régénération de la France par le presbytère, l'école et la mairie*, Paris, Hivert, 1837, pp. 416-424.

leur âge le permettra ». En 1802, la garderie de Pauline est ouverte, quatorze ans avant l'*infant school*, et les projets se multiplient, au cours des années suivantes, dans les pays germaniques. En 1805, Wolke, un collaborateur de Basedow, invite les mères bourgeoises à s'organiser pour garder et former, à tour de rôle, leurs jeunes enfants. L'année suivante, un projet de réforme prévoit la création d'une *Warteschule* (école garderie) dans toutes les communes du grand-duché de Berg où plus de soixante enfants sont scolarisés. En 1808, le professeur Ludwig Ewald, de Brême, conseille de rassembler « les enfants qui n'apprennent pas encore, mais jouent seulement » dans des garderies, tenues par des éducatrices formées dans des établissements publics. En 1814, l'État du Schleswig-Holstein réglemente les *Aufsichtsschulen* (écoles de surveillance), destinées aux bambins de quatre ans à sept ans (1).

À qui revient la palme ? À Marie-Anne Calame, dont la fondation précède d'un an l'*infant school* de New Lanark ? À Robert Owen ? À un notable danois ou allemand ? À Oberlin ? À Basedow ou à l'un de ses disciples ? Aux petites écoles des Frères moraves, dont s'est inspiré Comenius ? Aux monastères bénédictins, qui recevaient des bambins à partir de quatre ans, ou, dans un passé encore plus lointain, aux *Brephotrophia*, les maisons du premier âge des premiers chrétiens ? Replacée dans un cadre international, la question de l'invention précise de l'école enfantine devient un problème insoluble, tant les pistes sont nombreuses, et même – nous le verrons bientôt – un faux problème.

La quête paraît plus pertinente, à première vue, si l'on poursuit les investigations en les resserrant autour du travail des mères, un facteur traditionnellement présenté comme la cause essentielle de la naissance ou, du moins, de l'essor de la préscolarisation. Dans de nombreux pays, des liens existent entre les nouveaux besoins en main-d'œuvre féminine et l'ouverture des écoles enfantines. En 1816, le manufacturier Robert Owen destine l'*infant school* de New Lanark à la progéniture de ses ouvrières. En 1829, le fabricant de coton Daniel Meyer-Dollfus propose d'imiter l'exemple anglais à Mulhouse, où fonctionnent quelques-unes des premières usines textiles françaises qui regroupent plusieurs centaines de femmes. En Belgique, à la même époque, la Société générale pour favoriser l'industrie soutient

(1) « Maternelles (écoles) », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la dir. de F. Buisson, première partie, Paris, Hachette, 1882, p. 1875 et G. Erning, K. Neumann, J. Jürgen : *Geschichte des Kindergartens*, Freiburg, Lambertus, tome I, pp. 18-21.

certaines des associations et des municipalités qui organisent des écoles gardiennes à Gand, Bruges, Liège et Verviers (1). En 1834, Alban de Villeneuve-Bargemont, ancien préfet du Nord et précurseur du catholicisme social conservateur, conseille de créer des salles d'asile dans toute ville manufacturière pour favoriser le travail salarié des mères tout en commençant très tôt l'éducation physique et morale des futurs ouvriers (2). La Révolution industrielle semble offrir au premier chapitre de la préscolarisation à la fois une chronologie et une interprétation. Plusieurs travaux adoptent, comme une évidence, cette explication qui permet de rattacher des situations locales à un processus répéré dans d'autres pays.

La réalité est plus complexe, car la perspective européenne montre, avec la même générosité, les limites de ce cadre chronologique et explicatif. À Detmold et dans la principauté de Hesse-Cassel, où les communes sont invitées à recevoir les jeunes enfants dans une pièce spéciale de la maison des pauvres, les horaires sont adaptés au rythme des travaux agricoles. Dans d'autres pays allemands, plusieurs des nouvelles petites écoles, simplement ouvertes quelques heures par jour, ne répondent pas aux besoins des mères ouvrières. En France, où la salle d'asile se développe d'abord à Paris, ville du travail à domicile et de la petite entreprise, Émilie Mallet et Jean-Denys Cochin s'adressent explicitement à l'ensemble des milieux populaires, citadins et campagnards, et aussi – on l'oublie trop souvent – aux familles aisées. À Crémone, la première *scuola infantile* de l'abbé Aporti est destinée à de jeunes garçons de la classe moyenne. Dans d'autres cités, comme Bruxelles ou Madrid (3), l'apparition des écoles enfantines s'inscrit dans le contexte particulier de la grande ville, lieu privilégié de concentration des indigents et de circulation des nouvelles idées. En Belgique dès le milieu du siècle, comme en France dès les années 1840, des écoles enfantines sont ouvertes aussi dans des villages, y compris en dehors de la mouvance des manufactures (4). Le degré d'industrialisation ne fournit donc pas toujours la clé, ni même la clé principale, de l'offre de préscolarisation institutionnelle.

(1) J.-N. Luc : *L'invention...*, *op. cit.*, pp. 17 et 60.

(2) A. de Villeneuve-Bargemont : *Économie politique chrétienne...*, Paris, Paulin, 1843, t. III, pp. 60-78.

(3) Voir *infra* pp. 127 sq.

(4) M. de Vroede : « Infant Schools in Belgium (1827-1857) », *Conference papers for the 4th Session of the ISCHE*, Budapest, Eötvös Loránd University, 1982, t. 2, p. 24.

Poursuivre notre enquête à partir d'un autre facteur reviendrait à traquer un nouvel acte de naissance hypothétique et forcément partiel. Les traits communs des institutions apparues à partir de la fin du XVIII^e siècle invitent plutôt à les situer, toujours dans une perspective internationale, par rapport aux formes antérieures de garde et d'éducation collectives des jeunes enfants.

De la garderie spontanée à l'école enfantine institutionnelle : mirages et usages de la généalogie

Avant l'apparition des nouvelles écoles enfantines, et encore après, certaines familles se débarrassent des bambins en les confiant à l'école primaire ou à des garderies. Dans les années 1760, les écoles de Leipzig enregistrent, une fois sur quatre, des enfants de trois à six ans, tandis que celles du Chantre de Notre-Dame de Paris accueillent des élèves à partir de trois ans (1). En 1881, un demi-siècle après l'ouverture de la première salle d'asile, 20 % des enfants de deux à six ans sont inscrits dans un établissement préscolaire autonome et 20 % encore dans une école primaire. L'ampleur de cette deuxième forme de préscolarisation interdit de la passer sous silence, comme le font R. Grew et P.-J. Harrigan lorsqu'ils étudient la diffusion des écoles maternelles françaises (2).

La formule la plus fréquente reste cependant le recours aux innombrables garderies, appelées, par exemple, *dame school* (Grande-Bretagne), *Spielschule* (Allemagne), *matressenschool* ou *speelschool* (Hollande), *scuola di piccoli fanciulli* ou *scuolla delle maestre* (Italie), *escuela de amiga* (Espagne). Dans les villes et les gros bourgs de l'ex-royaume de Hollande, l'administration recense en 1811, à côté des 2400 écoles primaires, 1513 salles « pour les très petits enfants », où les bambins des deux sexes peuvent apprendre les premières notions de lecture (3). Les frontières sont parfois très floues entre la garderie, la garderie-école et la nouvelle école enfantine.

(1) G. Erning et al., *op. cit.*, p. 19 et M. Sonnet : *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Le Cerf, 1987, p. 202.

(2) R. Grew, P.-J. Harrigan : *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, UMP, 1991, pp. 187-190.

(3) W. Frijhoff : « L'offre d'école avant l'obligation scolaire : l'enseignement des premières enquêtes bataves (1799-1811) », in ISCHE : *Compulsory Education : Statistics, Methodology, Reforms and New Tendencies*, Parma, Université de Parme, 1986, pp. 47-57.

Dans la plupart des pays, certaines tenancières mélangent les gamins au-dessous et au-dessus de l'âge de raison, et elles leur dispensent les mêmes leçons. En France, des commissions d'examen accordent le diplôme de maîtresse de salle d'asile à de simples gardiennes rurales en raison des services qu'elles rendent à la population.

La diversité des lieux d'accueil des jeunes enfants dans les pays d'Europe pour lesquels des informations ont été rassemblées ici permet de proposer un premier classement, fondé sur une logique institutionnelle. Selon l'identité du fondateur, du gestionnaire ou du responsable, et selon le statut et le financement de l'établissement, on peut distinguer quatre catégories.

Les garderies-écoles spontanées

Cette première forme de garde extra-familiale et collective des jeunes enfants s'est développée à partir des relations de voisinage et de la sociabilité populaire. Elle répond au besoin des familles laborieuses de trouver, à proximité de leur domicile, un service de garde adapté à leurs conditions de vie et de travail. Grâce à la rétribution payée par les parents, elle fournit un revenu à des tenancières souvent âgées et dépourvues de qualification professionnelle. La plupart de ces refuges, modestes et éphémères, échappent au contrôle des notables et des Églises. Seuls les plus anciens ou les plus importants sont autorisés et, parfois, subventionnés par des municipalités. L'expression garderie-école – des inspecteurs français parlent même de petite école – est justifiée, puisque plusieurs responsables dispensent un véritable enseignement collectif.

Les écoles enfantines charitables ou philanthropiques

Ces établissements ne se distinguent pas obligatoirement des précédents par leurs effectifs, leur installation matérielle ou la qualité de leur enseignement, mais par leur origine et le système de contrôle qui en résulte. Le promoteur n'est plus, ici, un particulier qui agit dans un but lucratif, mais un notable, une association, un hospice, une Église ou une congrégation, qui mettent en pratique les principes de la charité ou de la philanthropie (1). Après avoir ouvert et réglementé une

(1) Chrétiens, juifs ou libres penseurs, les philanthropes partagent le désir de faire le bien avec un souci d'utilité sociale, et sans donner à ce geste une signification spirituelle ou missionnaire prioritaire. Ils sont persuadés de pouvoir améliorer le sort des classes populaires par l'assistance, le travail et l'éducation, voir C. Duprat : *Usage et pratiques de la philanthropie. Pauvreté, action sociale et lien social à Paris au cours du premier XIX^e siècle*, Paris, CTHS, 1996, 2 vol.

institution de jeunes enfants, souvent gratuite pour les plus indigents et que sa vocation éducative explicite permet de qualifier d'école, les fondateurs surveillent bénévolement son fonctionnement, sans aucun contrôle des autorités. Le personnel de ces écoles enfantines est parfois formé dans un lieu spécial, comme les écoles normales de Theodor Fliedner, en Allemagne, ou l'*infant school* modèle installée à Gray's Inn Road par la *Home and Colonial Infant School Society*.

Les écoles enfantines officielles (1)

Quels que soient leurs fondateurs, ces établissements sont placés, dès leur création ou plus tard, sous la tutelle des municipalités, des autorités provinciales ou de l'État, qui ne se contentent plus, ici, de subventionner des institutions charitables ou philanthropiques restées indépendantes. L'intervention de l'État se situe entre les deux modèles opposés de la Prusse et de la France. La monarchie prussienne juge suffisant de réglementer tardivement les *Kindergarten*, pris en charge par des associations, les Églises et les pouvoirs locaux. En France, le ministère de l'Instruction publique ne se contente pas de définir, dès 1836, le fonctionnement des salles d'asile : il les finance très partiellement à partir de 1837 et il les contrôle en confiant la nomination des dames patronnesses aux préfets et en créant un corps spécial d'inspectrices fonctionnaires.

Les structures d'accueil à l'intérieur des écoles primaires

Elles prennent des formes différentes selon le nombre d'enfants reçus, les établissements, les contextes et la législation. Ici, quelques marmots sont relégués au fond de la classe des filles ou parfois des garçons. Là, une religieuse âgée, l'épouse du maître, une adjointe ou un adjoint, dirigeant, dans une pièce séparée, une classe spéciale, appelée *babies classe* en Angleterre et classe maternelle ou école infantine en France, bien avant la reconnaissance officielle de cette formule à partir de la fin du Second Empire (2).

(1) Nous n'avons pas retenu le qualificatif d'écoles enfantines publiques, car la réglementation définie par les autorités peut concerner des établissements privés. Nous avons aussi écarté ici le terme d'écoles enfantines *institutionnelles*, utilisé plus loin, car des établissements réglementés et gérés par une association, un hospice ou une congrégation, en dehors de toute intervention des pouvoirs publics, représentent déjà une forme d'institutionnalisation de la garde éducative des jeunes enfants.

(2) La circulaire de Victor Duruy du 22 mai 1867 conseille la formation de petites divisions dans les écoles publiques autorisées à recevoir des enfants de moins de six ans. La circulaire de Jules Ferry du 8 octobre 1880 conserve ce dispositif sous le nom de classe infantine.

Malgré ses limites, cette typologie fait ressortir plusieurs traits de la préscolarisation au cours d'une phase qui peut être considérée comme la seconde étape de son développement. Il faut effectivement bien comprendre que les établissements ouverts à partir de la fin du XVIII^e siècle ne comblent pas un vide total. Leurs promoteurs veulent explicitement écarter les jeunes enfants des lieux d'accueil traditionnels que sont les garderies et les écoles primaires. La concurrence persistante de ces seconds établissements, malgré les interdictions officielles, oblige à distinguer une préscolarisation autonome dans des institutions spécifiques (comme l'*infant school*, la *bewaarschool* ou la *scuola infantile*) et une préscolarisation annexe, dans les écoles primaires. Par ailleurs, les personnalités, les associations et les Églises qui fondent les nouvelles écoles enfantines ne se contentent pas d'ouvrir leurs bourses. Elles définissent, à des degrés divers, le fonctionnement de l'établissement, ses activités pédagogiques et le profil des éducateurs. L'institutionnalisation de l'école infantine, par l'introduction d'un règlement, d'un personnel salarié et d'un système de contrôle, est donc antérieure à l'intervention d'une administration, municipale, provinciale ou nationale, soucieuse d'imposer sa tutelle et, parfois, d'unifier les pratiques. En France, lorsque le ministère de l'Instruction publique commence à s'intéresser à la salle d'asile, à partir de 1833, Paris possède déjà une dizaine d'établissements et un cours normal, réglementés et contrôlés par un comité autonome de dames d'oeuvres, qui a recruté sa propre inspectrice salariée. L'école infantine reconnue par les pouvoirs publics n'a donc pas été identifiée ici comme la seule catégorie particulière. Nous avons tenu à souligner une autre frontière : celle qui passe entre l'ensemble des formes d'accueil spontanées et toutes les autres structures, appelées *institutionnelles*, et qui sont régies selon des principes définis par des associations de notables, des Églises, des pouvoirs locaux ou l'État.

Cette première approche laisse de côté le traitement physique, moral et intellectuel réservé au jeune enfant. Peut-on étudier cette question en interprétant la typologie précédente comme un cadre chronologique linéaire et une échelle de valeurs ? Dans cette perspective, les garderies-écoles spontanées seront jugées largement inférieures aux premières écoles enfantines institutionnelles, celles des notables, des hospices et des congrégations, qui seront à leur tour améliorées, d'abord, par l'intervention uniformisatrice et les subventions des pouvoirs publics, ensuite, grâce à l'adoption de la méthode Froebel. La première étape de cette démonstration rejoint l'opinion des promoteurs des écoles enfantines, qui dénoncent, en chœur, l'insalubrité des garderies, l'incompétence des tenancières et l'oisiveté des bambins. La réalité n'est pas si simple. Les études réalisées

dans plusieurs pays obligent à considérer avec plus de nuances le fonctionnement des refuges traditionnels, que nous avons choisi d'appeler spontanés et non improvisés pour éviter tout jugement négatif implicite. Depuis plus de vingt ans, des historiens anglais – dont David Crook résume ici les conclusions – ont revalorisé l'image des *dame schools*, qui plaisent aux parents à cause de la souplesse de leurs horaires et qui initient parfois les bambins à la lecture et au calcul. On retrouve une situation voisine dans plusieurs *Spielschulen* allemandes qui associent à de longues séances de jeu, des exercices de tricot, de chant et des leçons de lecture. En 1834, rappelle Gunilla Budde, un professeur d'Augsbourg publie même un manuel de référence sur les activités pédagogiques des garderies.

Les autres évolutions doivent être considérées avec la même prudence. Entre 1881 et 1887, le remplacement de la salle d'asile par l'école maternelle républicaine, partiellement influencée par la méthode Froebel, s'accompagne d'une dénonciation vigoureuse de la pédagogie répressive et trop scolaire de l'ancienne institution. Vingt ans plus tard, l'école maternelle fidèle au programme de 1887 est, à son tour, sur la sellette, puisque la circulaire ministérielle du 22 février 1905 lui reproche d'être « débordée par l'enseignement primaire »... En Belgique, les *Kindergarten*, qui concurrencent de plus en plus les écoles gardiennes à partir des années 1860, sont alors présentés comme le lieu d'épanouissement idéal du jeune enfant. Quelques décennies plus tard, au lendemain de la Première Guerre mondiale, la pédagogie froebelienne – d'origine allemande – est accusée d'être trop mécanique et trop sévère...

Que faire devant cette situation confuse et ces discours répétitifs ? Récuser l'historiographie traditionnelle, trop influencée par les argumentations des pionniers successifs, proposent ici Marc Depaepe et Frank Simon. On cesserait ainsi d'interpréter, a priori, l'histoire de la préscolarisation comme un progrès constant à travers une succession de ruptures et d'anathèmes, qui opposent l'école enfantine du début du XIX^e siècle au degré zéro de la garderie, le jardin d'enfant à l'école enfantine, puis la pédagogie montessorienne à celle du *Kindergarten*. Cette suggestion originale et tonique rejoint indirectement la question fondamentale et délicate des innovations réellement apportées par chaque nouvelle institution. Car, si l'historien ne doit pas refaire le procès des gardiennes, puis celui des écoles enfantines traditionnelles, il ne doit pas non plus oublier que les théoriciens successifs de la préscolarisation agissent au nom d'un projet pédagogique toujours fondé, au-delà de ses variantes, sur une représentation du bambin comme un être capable de profiter d'un enseignement

collectif spécifique et varié. Robert Owen, Émilie Mallet ou Ferrante Aporti, pour ne citer qu'eux, affichent l'ambition de satisfaire les besoins physiques et intellectuels des jeunes enfants grâce à des soins d'hygiène, des mouvements de gymnastique particuliers, des chants, des histoires, des images et des leçons de choses.

La réalité, une fois encore, est contrastée. En France, d'après nos recherches sur les salles d'asile dans une quarantaine de départements pendant les années 1850-1870, un tiers des établissements, bien équipés et dirigés par une maîtresse initiée à la méthode officielle, proposent réellement des marches, des mouvements, des chants et des leçons de choses. Un autre tiers rassemble des écoles en miniature, où l'apprentissage systématique des rudiments exclut parfois tous les autres exercices. Les autres salles – le dernier tiers – sont de simples lieux de garde, propres dans le meilleur des cas, et dont les responsables, âgées, épuisées ou sceptiques à l'égard de toute éducation antérieure à l'âge de raison, se contentent de surveiller les enfants en les maintenant immobiles ou en les laissant jouer. De la simple garderie nauséabonde à l'antichambre de l'école primaire, les degrés et les nuances sont multiples. Et cette hétérogénéité des lieux d'accueil persiste – comme le montre l'article de Marianne Thivend – après l'avènement de l'école maternelle en 1881. Des communes refusent de supprimer les gradins qu'elles avaient installés dans le local de l'ancienne salle d'asile. Plusieurs écoles maternelles continuent d'imiter l'enseignement primaire. Les garderies-écoles résistent et même se multiplient lorsque les mesures de laïcisation détournent certains parents des établissements publics. Cette diversité, que l'on retrouve à toutes les époques et dans tous les pays, légitime les recherches poussées sur l'équipement et le programme réels des lieux d'accueil des jeunes enfants.

L'histoire de la préscolarisation institutionnelle doit se prémunir contre deux excès : l'assimilation systématique des initiatives officielles et des nouvelles méthodes à une innovation ou à un progrès, et l'absence d'évaluation des réformes qui refusent le modèle scolaire traditionnel. Seul le repérage concret des permanences et des ruptures permettra d'identifier les multiples orientations des écoles enfantines comme une création continue, dont chaque époque hiérarchise les traits, traditionnels ou nouveaux, en fonction de ses valeurs, de ses besoins et de sa représentation dominante des enfants de deux à six ans. L'approche historique strictement nationale peut toutefois sembler insuffisante pour comprendre un processus qui se développe simultanément dans plusieurs pays.

L'histoire de la préscolarisation entre perspective internationale et monographie

L'intérêt d'une histoire internationale des systèmes éducatifs n'est plus à démontrer. Plusieurs études, classiques ou récentes, illustrent sa fécondité, que le remarquable panorama conceptuel et historiographique de Marie-Madeleine Compère met en évidence dans le cadre européen, non sans souligner simultanément ses limites (1). À cette échelle, l'étude transversale de la préscolarisation institutionnelle ne permet pas seulement de mieux comprendre les facteurs de son apparition et de son essor, les motivations complexes de ses initiateurs et de ses réformateurs, et les multiples causes de son évolution. Elle est indispensable pour repérer l'influence de certains modèles sur la création et le fonctionnement des établissements. Dès l'origine, l'emprunt à l'étranger est effectivement l'une des sources, parfois essentielle, d'un projet éducatif qui prétend innover par rapport aux garderies-écoles et aux écoles primaires. Une telle ambition imposait de concevoir un programme de soins et d'enseignement inhabituel, puisqu'il devait être adapté – c'était du moins la conviction de ses promoteurs – aux besoins d'une collectivité d'enfant de deux à six ans. Robert Owen relève le défi en associant des idées et des pratiques découvertes chez Rousseau, dans le *monitorial system* et dans les instituts de Pestalozzi et de Fellenberg. D'autres fondateurs des nouvelles écoles enfantines européennes ou américaines s'inspirent, à des degrés divers, de l'*infant school*, dont l'exemple les incite parfois à passer à l'action. Au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, un autre modèle, celui du *Kindergarten*, bouscule les cadres institutionnels et pédagogiques mis en place dans certains pays. Ensuite, et jusqu'au milieu du XX^e siècle, de nouveaux changements accompagnent la diffusion d'autres analyses et d'autres méthodes, comme celles de Maria Montessori, de Rudolph Steiner, du Dr Decroly et de Jean Piaget, pour ne citer qu'eux. On comprendra mal certaines mutations des systèmes nationaux de préscolarisation depuis deux siècles sans repérer l'influence des expériences étrangères sur les institutions et les pratiques. Et l'on reconstituera mal cette filiation si l'on ignore tout de l'audience internationale de ces expériences.

Les historiens de la préscolarisation peuvent élargir leurs connaissances au-delà de leurs cadres nationaux respectifs grâce aux rencontres du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation

(1) M.-M. Compère : *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne. Peter Lang, Paris, INRP, 1995, 296 p.

de la petite enfance, constitué en 1982, à l'initiative d'Ottó Vág, à l'intérieur de l'Association internationale pour l'histoire de l'éducation (AIHE). L'analyse de la centaine de communications présentées à l'occasion des quatre premiers colloques de ce groupe (1) montre cependant la relative ambiguïté de la notion de recherche internationale sur l'histoire de la préscolarisation. Un tel intitulé recouvre, en fait, deux démarches. La seule juxtaposition de monographies nationales – qui représentent ici au moins 90 % des exposés – accumule, sans aucune synthèse, des données souvent hétérogènes, et que le lecteur est implicitement invité à exploiter lui-même. La véritable étude d'histoire comparée s'inscrit, au contraire, dans une histoire transnationale qui se décline sur trois registres : l'approche transversale de toutes les facettes de la préscolarisation à partir d'exemples empruntés à des pays différents, la diffusion internationale de certains modèles institutionnels ou pédagogiques et les initiatives prises par des associations, des congrès ou des instances supranationales, comme une fédération ou la Communauté européenne (2).

Un recueil d'études nationales ne doit pas, pour autant, être déprécié au nom des vertus présumées supérieures d'une histoire comparée de la préscolarisation. Car cette histoire – c'est un truisme de le rappeler – suppose la présence d'éléments de comparaison. Or, à l'époque des premiers congrès du Groupe de travail, ces éléments n'existaient pas en nombre suffisant pour la grande majorité des pays concernés. Aujourd'hui encore, et malgré les progrès de la recherche, on ne dispose pas de travaux de référence sur l'histoire continue de la préscolarisation dans tous les pays européens au cours des deux derniers siècles. La simple juxtaposition de monographies reste donc une étape préalable à des approches transversales, qui peuvent seulement être ébauchées sur les sujets les mieux connus.

L'histoire de la préscolarisation dans chaque pays doit être d'autant moins négligée qu'elle constitue aussi une fin en soi, et d'abord en raison des zones d'ombre persistantes. Qu'on nous pardonne de prendre ici l'exemple qui nous est le plus proche. Grâce à

(1) Voir, en annexe, la liste des colloques et des *conferences papers*, et l'analyse des cinq recueils publiés ou diffusés entre 1984 et 1987.

(2) On trouvera – à propos des politiques éducatives générales – un exemple d'approche transversale puis une étude des choix d'une instance supranationale dans « L'Europe et l'Éducation. Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes », in A. Novoa, *Histoire et comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisbonne, Educa, 1998, pp. 85-119.

deux thèses d'État, celle d'Éric Plaisance, soutenue en 1984 (1), et la nôtre, soutenue en 1995, les grands traits de l'offre et de l'usage de la préscolarisation française sont à peu près connus pour l'ensemble du territoire, à l'époque de la salle d'asile, et pour la ville de Paris, de 1945 à 1980. Mais que savons-nous, entre ces deux périodes, sur l'action de l'État et des collectivités locales, le fonctionnement des établissements, les mutations de la pédagogie et les pratiques des familles? Rien ou peu de chose. C'est ce constat, et l'importance de cette phase de transition, qui nous ont conduit à organiser, à l'Université de Paris IV, un groupe de recherche sur l'histoire de la préscolarisation française, de 1881 aux années 1970 (2).

L'approche monographique fonde aussi sa légitimité sur la spécificité durable de chaque dispositif national de préscolarisation. La similitude des objectifs et la diffusion des mêmes modèles ne sont pas des gages d'uniformité. Dès le premier acte, parfois, les structures politiques, administratives, économiques et culturelles de chaque pays ont déterminé des orientations diverses, voire opposées. Au XIX^e siècle, à l'époque de l'émergence des États nations, l'audience internationale de l'*infant school*, dont nous reparlerons, puis celle du *Kindergarten*, se sont plus ou moins accompagnées d'une adaptation aux traditions du pays d'accueil. Aujourd'hui encore, les convergences des systèmes préscolaires européens, qui se distinguent de ceux des États-Unis et des autres pays, n'excluent pas les divergences, façonnées par l'histoire et par les politiques familiales et éducatives respectives. D'un côté, la préscolarisation européenne se caractérise par une plus grande prise en charge des jeunes enfants, la multiplication des structures réglementées et subventionnées, et le souci d'une formation des personnels. De l'autre, la « grande diversité intra-européenne », selon l'expression d'Éric Plaisance et de Sylvie Raina, se manifeste, selon les pays, à travers le poids des investissements publics (beaucoup plus élevés au Danemark ou en France qu'au Royaume-Uni ou en Grèce), la proportion des structures

(1) E. Plaisance : *L'école maternelle en France depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale*. Paris V, 1984, 872 p. Cette recherche s'est concentrée sur les établissements de la ville de Paris et sur un échantillon de cent rapports d'inspection. Une version résumée a été publiée sous le titre *L'Enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986, 206 p.

(2) Informations sur ce groupe : J.-N. Luc, Institut d'Histoire, Université de Paris IV, 1 rue V. Cousin, 75230 Paris cedex 05.

collectives ou de type familial (une formule appréciée en Allemagne), la durée quotidienne de l'accueil de l'enfant (plus réduite en Allemagne, où la tradition froebelienne valorise la disponibilité et le rôle éducatif de la mère), l'articulation de l'éducation et des soins, le niveau de la formation professionnelle des éducateurs (plus hétérogène au Royaume-Uni en raison de l'autonomie traditionnelle des personnels) (1).

Par ailleurs, et sauf si elle se limite aux théories ou au cadre réglementaire, l'histoire d'un système national de préscolarisation ne peut pas se passer d'une approche régionale et locale. La perspective régionale introduit, en particulier dans la chronologie, la diffusion et l'utilisation des établissements, une nouvelle diversité, indispensable pour comprendre l'influence des développements économiques inégaux, des choix religieux et des structures familiales à l'intérieur d'un pays. Le resserrement du regard sur une seule agglomération ou sur un seul établissement est encore plus fécond, puisqu'il permet d'identifier avec précision les pratiques pédagogiques et les usages sociaux de la préscolarisation, qui s'expriment à travers le choix du lieu d'accueil (garderie, école enfantine officielle, petite école privée, école primaire), puis à travers les modes de fréquentation.

Ces réflexions ont guidé la conception de ce recueil comme un nouveau jalon dans une approche internationale de l'histoire de la préscolarisation. Le cadre géographique a été défini en considérant le rôle pionnier de l'Europe dans l'essor de la préscolarisation institutionnelle. Une seconde sélection a été nécessaire, parmi les pays européens, pour tenir compte des contraintes éditoriales. Ces choix successifs ne traduisent pas un quelconque jugement négatif sur la préscolarisation dans les pays non représentés, ni sur les travaux historiques qui s'y rapportent (2). Les sujets retenus correspondent à

(1) Ces informations sont empruntées à la note de synthèse, très utile, d'Éric Plaisance et de Sylvie Rayna : « L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, avril-juin 1997, pp. 107-139. L'historien désireux d'en savoir plus sur la situation actuelle de la préscolarisation en Europe pourra consulter Bl. Pierrehumbert (dir.) : *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*, Paris, ESF, 1992; M. Lamb, K. Sternberg, C. Hwang et A. Broberg (ed.) : *Childcare in Context : Cross-cultural Perspectives*, Hillsdale, Lawrence Earlbaum Associates, 1992; R. Rayna, F. Lavevers et M. Deleau (dir.) : *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques?* Paris, INRP-Nathan, 1996; OMEP : *Éduquer le jeune enfant en Europe*, Paris, Unesco, 1997.

(2) Il n'est pas possible de citer ici une liste, même sélective, des principaux travaux de référence, que les bases de données permettent d'ailleurs de repérer facilement. Rappelons simplement que l'expansion internationale de la préscolarisation institutionnelle impose à l'historien de s'intéresser aussi bien au cas américain (voir, entre

trois démarches. L'approche panoramique de la préscolarisation dans cinq pays européens a été préférée à des études plus précises, mais limitées dans le temps, pour offrir à la fois une vue d'ensemble et des problématiques ou des exemples utilisables dans un cadre comparatif. Les deux monographies relatives à la France veulent illustrer l'apport de la micro-histoire lorsqu'elle s'inscrit dans une vraie problématique. L'étude de Marianne Thivend sur la préscolarisation lyonnaise entre 1870 et 1914, à une époque encore mal connue, montre les stratégies de la municipalité d'une grande ville et des utilisateurs dans un contexte de croissance et de redistribution de la population urbaine. La découverte, par Colette Cosnier, de l'inspiration laïque et franc-maçonne des textes de Marie Pape-Carpantier rappelle le rôle important de plusieurs personnalités dans la production des règlements et des matériaux pédagogiques destinés à la préscolarisation institutionnelle. Une dernière contribution adopte une approche transversale pour montrer l'importance et les limites des échanges internationaux autour de la préscolarisation dans la première moitié du XIX^e siècle. La juxtaposition de ces perspectives veut être un plaidoyer pour une histoire de la préscolarisation en Europe qui n'oublie pas les spécificités nationales et locales.

Jean-Noël LUC

Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)

Centre de recherches historiques et sociologiques sur l'Éducation
(E.N.S. de Saint-Cloud/Fontenay)

autres. B. Beatty : *Pre-School in America : The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present*, New Haven-London, Yale University Press, 1995, 252 p.) ou canadien (M. Dumont, « Des garderies au XIX^e siècle : les salles d'asile des sœurs Grises à Montréal », in N. Fahmyeid, M. Dumond (dir.) : *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983, 413 p.) et à la situation australienne (G. Weiss, « A very Great Nuisance : Young Children and the Construction of School Entry in South Australia, 1815-1915 », *History of Education Review*, vol. 22, n° 2, 1993) ou japonaise (R. Wolons : « The Black Forest in a Bamboo Garden : Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912 », *History of Education Quarterly*, n° 33, spring 1993, pp. 1-36). De même, à l'intérieur de l'Europe, l'obstacle linguistique ne doit pas masquer la présence, dans certains pays, d'un processus de préscolarisation et d'une historiographie dynamique. On indiquera seulement ici, à titre d'exemple, le livre, écrit en grec, de Charalambos G. Charitos : *L'école maternelle grecque et ses racines. Contribution à l'histoire de l'éducation préscolaire*, Athènes, Gutenberg, 1996, 320 p.

L'ÉDUCATION COLLECTIVE DES JEUNES ENFANTS EN GRANDE-BRETAGNE

une perspective historique

par David CROOK

« Les Anglais ne tracent jamais une ligne sans la brouiller », disait Winston Churchill. L'éducation ne fait pas exception à cette règle, car les Anglais parlent de leur système scolaire en usant de termes imprécis, polysémiques voire déroutants. On note une ambiguïté particulière à propos des institutions chargées de l'éducation collective des plus petits. Depuis les premiers exemples d'accueil et d'éducation des jeunes enfants à la fin du XVIII^e siècle, la terminologie associée aux écoles enfantines a souvent été sujette à des changements, des confusions et des controverses. Au XIX^e siècle, les spécialistes anglais de l'éducation appellent généralement *infant school* l'institution destinée aux enfants âgés, approximativement, de 2 à 6 ans. Au XX^e siècle, la notion d'*infant schooling* renvoie plutôt au premier stade de l'enseignement primaire, de 5 à 7 ans. La plupart des enfants anglais âgés de 5 ans (l'âge de la scolarisation obligatoire en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles) (1) à 11 ans ne fréquentent qu'un seul établissement primaire, où sont distingués, officiellement ou non, des sections ou départements réservés respectivement aux *infant* et aux *juniors*. Pour renforcer cette impression de confusion, il faut noter que, dans quelques régions du Royaume-Uni, les *infant schools* et les *juniors schools* sont deux institutions différentes et que la première alimente la seconde. *Nursery* est un autre terme dont le sens a changé avec le temps. Il est utilisé maintenant comme un terme générique qui désigne à la fois le stade de l'éducation préscolaire et la gamme d'établissements destinés aux tout petits enfants.

Pour les besoins de cet article, l'expression « premières années » (*early years*) renvoie à la prise en charge et à l'éducation des enfants au-dessous de 5 ans, mais il faut savoir que des commentateurs

(1) En Irlande du Nord, la scolarisation obligatoire commence à quatre ans.

appliquent le même terme à la période qui s'étend jusqu'à 8 ans (1). La proportion des enfants au-dessous de 5 ans recevant une éducation hors du foyer a considérablement augmenté depuis les années 1960, mais les formules se sont diversifiées. Beaucoup de parents confient leurs enfants à des nourrices agréées, ou ils s'adressent à des groupes de jeux, souvent organisés par les Églises ou des organisations bénévoles. D'autres familles choisissent d'envoyer leurs enfants, généralement à temps partiel, dans des *nursery schools* (traduit ici par écoles maternelles) privées ou dans une *reception class* (traduit ici par classe enfantine) rattachée à une école primaire. Depuis septembre 1998, chaque *Local Education Authority* (administration scolaire locale) doit offrir aux parents qui le désirent des lieux d'accueil gratuits pour leurs enfants âgés de 4 ans. À partir de septembre 1999, l'État prévoit d'attribuer aux LEA des fonds supplémentaires pour organiser l'accueil des enfants de trois ans. On estime que 66 % des enfants de cet âge seront accueillis gratuitement d'ici l'année 2001-2002 (2). On peut identifier globalement trois groupes de parents intéressés : ceux qui travaillent, ceux qui désirent que leur enfant s'exprime et se développe par le biais d'activités ludiques, et ceux qui jugent nécessaire une phase de transition entre la maison et l'école.

Le but de cet article est d'étudier le développement de l'éducation collective des jeunes enfants en Angleterre depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours. Trois phases clés seront distinguées. La première partie étudie les *dame schools*, les plus anciens établissements préscolaires, puis la nature et l'audience du mouvement des *infant schools* au XIX^e siècle. La seconde partie analyse les influences bénéfiques de Froebel sur l'éducation anglaise. La troisième partie présente les transformations survenues après la Seconde Guerre mondiale. La problématique centrale de cet article est de montrer que l'éducation collective des premières années de l'enfant a longtemps été négligée en Angleterre, si on la compare aux réalisations de plusieurs autres pays d'Europe, et que cette négligence résulte largement des polémiques, encore d'actualité, autour de la nature, des buts, de l'efficacité et du coût de l'accueil et de l'éducation préscolaire. Dans un article récent, Naima Browne note d'ailleurs que :

« Il est de tradition, en Grande-Bretagne, que l'État s'implique dans la prise en charge des enfants de moins de cinq ans dès qu'ils

(1) Voir, par exemple, N. Browne : « English early years education : some sociological dimensions », *British Journal of Sociology of Education*, 17, 3, 1996, p. 367.

(2) *Department for Education and Employment News* 592/98, 30 décembre 1998.

sont identifiés comme des « nécessiteux ». Le terme « d'assistance aux enfants » (*childcare*) est utilisé délibérément, car tout le monde s'accorde sur l'importance de venir en aide aux enfants en difficulté sociale ou sanitaire, mais le consensus est beaucoup plus restreint quant à la préscolarisation pour tous les enfants de 3 et 4 ans » (1).

I. LES *DAME SCHOOLS* ET LE MOUVEMENT DES *INFANT SCHOOLS*

Souvent située dans l'unique pièce du logis, la *dame school* doit sa triste renommée à quelques commentateurs du XIX^e siècle, tel Charles Dickens, qui a lui-même fréquenté ce genre d'établissement à Chatham, dans le Kent. La *dame school* n'était pas uniquement dirigée par des femmes âgées. Dans les vingt ou trente premières années du XIX^e siècle, elle était parfois ouverte par des hommes, souvent handicapés, qui ne pouvaient pas trouver d'autres emplois à leur retour des guerres napoléoniennes. Dans certaines *dame schools*, l'instruction était minimale, voire inexistante. À la fin du XVIII^e siècle, John Dudeney, un jeune berger du Sussex, se souvient qu'on l'a retiré de la garderie-école de Mme Mascal, parce que : « je n'y apprenais rien, si ce n'est à mener les canards aux fossés... Ma mère m'a appris à lire, et mon père à écrire un peu et à faire des additions et des soustractions pendant les soirées d'hiver » – c'était tout ce qu'il connaissait de l'arithmétique (2). En 1819, on recense officiellement plus de 3 000 *dame schools* (3), mais il se peut qu'il y en ait eu davantage. Ces établissements n'étaient souvent connus que des communautés locales. Certains fonctionnaient peu de temps, fermant subitement si le tenancier trouvait un travail mieux payé, tombait malade ou mourait. Les *dame schools* apportaient une solution économique au besoin de garde des ouvrières. La représentation stéréotypée de ces écoles comme des endroits insalubres et sordides persiste, bien qu'elle doive être corrigée, comme l'a montré l'historien de l'éducation Philip Gardner (4). Son jugement plus nuancé a inspiré l'appel de Harry Higginson et Donald Leinster-MacKay en faveur d'une

(1) N. Browne, *op. cit.*, pp. 367-368.

(2) Cité par J. Caffyn : *Sussex Schools in the 18th Century*, Lewes, Sussex Record Society, 1998, p. 13.

(3) *Parliamentary Papers*, 1820, XII, p. 343, cité dans C.C. Dobie : « A Study in the Development of Infant Education in London, 1860-1870 », Université de Londres, Institut d'Éducation, mémoire de maîtrise non publié (1988).

(4) P. Gardner : *The Lost Elementary Schools of Victorian England : The People's Education*, London, Croom Helm, 1982, p. 15.

interprétation révisionniste de cette institution (1). Un autre historien de l'éducation, A.F.B. Roberts, estime que « l'importance du mouvement des *infant schools* a été exagérée en réaction à la mauvaise réputation des *dame schools* » (2). Il peut sembler étonnant de trouver des traces de cette institution après 1870, lorsque, pour la première fois, l'intervention de l'État conduit à la création d'écoles élémentaires dans des régions dépourvues d'établissements privés. La résistance des *dame schools* prouve leur popularité parmi les familles de la classe ouvrière, qui appréciaient la flexibilité de leurs horaires et leur tolérance à l'égard de l'absentéisme. En 1876, un inspecteur suggéra que le maintien des *dame schools* constituait une « menace nationale » en créant un obstacle aux futurs projets gouvernementaux visant à rendre l'éducation élémentaire obligatoire (3). Même à l'apogée des *infant schools*, des parents, qui se méfiaient de l'importance accordée à l'apprentissage par le jeu dans ces établissements, leur préféraient les *dame schools*, qui s'efforçaient d'enseigner les bases de la lecture et, quelquefois, des notions de calcul (4).

Le mouvement anglais des *infant schools* a été un phénomène bref, mais fascinant. Sa philosophie s'opposait fortement aux approches strictement utilitaires et confessionnelles d'André Bell (1753-1832) et de Joseph Lancaster (1778-1838), respectivement fondateurs de la *Church of England's National Society* (1811) et de la *Nonconformist British and Foreign School Society* (1814). Les écoles de ces sociétés, animées par des moniteurs, accueillèrent un grand nombre d'enfants. Elles se caractérisaient par des approches pédagogiques impersonnelles. Les *infant schools* étaient, dans l'ensemble, moins formelles et plus centrées sur l'enfant. Leur histoire commença en 1816, quand Robert Owen (1771-1858), manufacturier et philanthrope, ouvrit son *Institution for the Formation of Character* à New Lanark, près de Glasgow. Là, sous la responsabilité d'un maître, James Buchanan (1784-1857), et d'une jeune éducatrice, Molly Young, Owen créa, comme il le proclamait, la « première école enfantine rationnelle qui ait jamais été imaginée par aucune personne, dans aucun pays » (5). Owen fut influencé par les écrits du philo-

(1) J.H. Higginson : « Dame schools », *British Journal of Educational Studies* 24, 1, 1974, pp. 166-181 ; D.P. Leinster-MacKay : « Dame schools : a need for review », *British Journal of Educational Studies* 24, 1, 1976, pp. 33-48.

(2) A.F.B. Roberts : « A new view of the infant school movement », *British Journal of Educational Studies* 20, 2, 1972, p. 157.

(3) Cité dans D.P. Leinster-MacKay, *op. cit.*, p. 40.

(4) C.C. Dobie, *op. cit.*, p. 9.

(5) R. Owen : *The Life of Robert Owen by Himself* (1857) cité dans H. Silver (ed.) : *Robert Owen on Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, p. 64.

sophe français Helvétius (1715-1771) et par la méthode pestalozzienne, qu'il avait pu observer lors d'une visite à l'Institut d'Yverdon en 1818 (1). De grandes lettres de l'alphabet et des images étaient accrochées aux murs de sa classe, à New Lanark, qui contenait également une série d'objets destinés à éveiller la curiosité et l'imagination des enfants. À l'extérieur, les enfants disposaient d'une grande aire de jeu et d'un mât enrubanné. Dans son autobiographie, publiée en 1857, Owen se rappelait que :

« La première règle que je leur donnai à [Buchanan et à Young], fut qu'ils ne devaient jamais frapper l'un des enfants, les menacer d'une parole ou d'un geste, ou utiliser des termes offensants, mais qu'ils devaient leur parler calmement, d'un ton et d'une manière aimables. Ils devaient également dire aux plus petits et aux autres enfants – le public de la classe était âgé de un à six ans – qu'ils devaient faire tout ce qui était en leur pouvoir pour le bien-être de leurs camarades, et que les aînés – de 4 à 6 ans – devaient prendre soin des plus jeunes et contribuer à leur éducation pour le bien de tous [...]. On ne devait pas imposer de livres aux enfants ; mais on devait leur apprendre, par le biais de la conversation, la nature et l'usage des objets qui les entouraient, quand ils manifestaient de la curiosité, et cela, afin de les inciter à poser des questions à propos de ces objets. » (2)

Le succès de l'expérience écossaise d'Owen encouragea un groupe de puissants promoteurs *whig* et radicaux, dont Henry Brougham (1778-1868), lord Lansdowne (1780-1863) et James Mill (1773-1836), à fonder une *infant school* à Londres en 1819. James Buchanan quitta New Lanark pour devenir le maître de cette nouvelle classe, située à Brewers Green dans le quartier de Westminster. Buchanan, qui s'enthousiasma pour les mouvements collectifs, la musique, les activités orales et la poésie, prit un réel plaisir à sa tâche. Comme le philanthrope alsacien Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), pionnier des écoles enfantines en Europe, il fut fortement influencé par Emanuel Swedenborg, qui affirmait que les cinq premières années de l'enfance étaient une période d'innocence naturelle (3). Ce fut à l'Église swedenborgienne de la Nouvelle-Jérusalem, dans Waterloo Road, que Buchanan rencontra Samuel Wilderspin (1791-1866), un enseignant de l'École du Dimanche, qui devait, plus tard, fréquenter régulièrement la classe de Brewers Green. D'après

(1) R.R. Rusk : *A History of Infant School Education*, London, University of London Press, 1933, p. 119.

(2) Dans H. Silver (ed.), *op. cit.*, pp. 64-65.

(3) P. McCann and F. Young : *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, London, Croom Helm, 1982, p. 53.

l'autobiographie de Robert Owen, Buchanan n'eut « jamais la capacité et l'énergie » nécessaires pour faire de Brewers Green un réel succès (1), mais cette analyse est contredite par les faits. L'école de Buchanan fit une très bonne impression à Joseph Wilson, un marchand de soie de Londres. En 1819, Wilson réunit les fonds nécessaires pour ouvrir une classe enfantine identique à Spitalfields, un quartier extrêmement pauvre à l'est de Londres, et dont Wilderspin prit la direction.

Samuel Wilderspin ne comprenait pas le comportement des jeunes enfants aussi bien que James Buchanan, mais il avait le sens des affaires et le souci du prosélytisme. Il organisa sa classe de Quaker Street, à Spitalfields, selon les principes de Swedenborg, et il choisit ses collaborateurs parmi ses disciples (2). La camaraderie, le jeu et le travail de groupe devinrent vite les caractéristiques de l'établissement, qui rejetait l'égoïsme et l'esprit de compétition. Dans les quatre années qui suivirent son ouverture, la classe de Quaker Street devint si populaire qu'on dut y refuser des élèves. Wilderspin se forgeait simultanément une réputation d'expert en matière d'éducation des jeunes enfants, renforcée, en 1823, par la publication de son premier ouvrage, *On the Importance of Educating the Infant Poor* (3).

Encouragé par les résultats de Buchanan, et surtout par ceux de Wilderspin, Henry Brougham et d'autres notables fondèrent l'*Infant School Society* en 1824. Cette société se fixa trois objectifs audacieux : organiser un système de formation des maîtres, établir un modèle d'école et promouvoir le financement de nouveaux établissements. Wilderspin quitta son poste à l'école de Quaker Street afin de travailler à plein temps pour la Société, qui fonda plus de 60 écoles pendant sa première année (4). Mais cette action fut entravée, peu après, par des difficultés financières, le manque de soutien des protestants dissidents et l'impopularité personnelle de Brougham (5). Malgré ces problèmes, Wilderspin continua à promouvoir les *infant schools*. À partir de sa base de Cheltenham, il voyagea dans toutes les

(1) Dans M. Silver (ed.), *op. cit.*, p. 66.

(2) P. McCann and F. Young, *op. cit.*, p. 53.

(3) S. Wilderspin : *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor Showing How Three Hundred Children from Eighteen Months to Seven Years May Be Managed by One Master and One Mistress. Containing also an account of the Spitalfields Infant School*. London, T. Goyder, 1823.

(4) On trouve une liste sélective des fondations d'*infant schools* entre 1816 et 1825 dans P. McCann and F. Young, *op. cit.*, Appendix 1, p. 295.

(5) *Ibid.*, p. 69.

Îles Britanniques en donnant des conférences et des conseils, et en faisant des démonstrations de leçons (1). Il insista non seulement sur les avantages pédagogiques de l'éducation publique des jeunes enfants, mais aussi sur ses conséquences sociales positives : la fréquence de la criminalité infantile régresserait, prédisait-il, si l'on fondait davantage d'*infant schools* (2). Il prit soin de ne pas employer un discours confessionnel, comme le fit remarquer un journal local en 1831 :

« Monsieur Wilderspin ne fait pas la moindre allusion à la religion qui doit être enseignée dans les classes : cette question, dit-il, doit être laissée à l'entière appréciation des communautés respectives, afin qu'à la fois l'anglican et le protestant dissident puissent suivre cet enseignement sans crainte de se sentir offensés » (3).

Plusieurs des *infant schools* fondées durant cette période furent, en fait, multiconfessionnelles, bien que les dissidents aient exercé une influence prédominante dans les comités de direction.

En dépit de sa croissance rapide pendant les années 1820 et le début de la décennie suivante, le mouvement des *infant schools* ne put réellement s'imposer. En 1836, environ 260 établissements avaient été créés, mais on peut se demander si leurs enseignements correspondaient aux exigences de Wilderspin, qui n'avait pas pu obtenir la construction d'une école modèle (4). En 1835, un de ses amis estima que le système des *infant schools* avait « complètement échoué à cause de l'inefficacité et de l'absence d'intelligence des maîtres, dont peu avaient compris le principe de l'enseignement qu'il leur était demandé de pratiquer ». On disait que beaucoup de ces classes, confiées à de femmes fragiles et mal formées, « dégénérent en ce qu'il y avait de pire dans les *dame schools* (5). L'*Infant School Society* cessa toute activité en 1835, mais le vide fut bientôt comblé par une nouvelle organisation, la *Home and Colonial Infant school Society* (la Société métropolitaine et coloniale des *infant schools*), fondée par un petit groupe de maîtres des écoles destinées à la classe moyenne. Parmi eux, figuraient le révérend Charles Mayo (1792-1846) et sa femme Elizabeth (1793-1865), tous deux admirateurs de

(1) Sur les voyages et les conférences de Wilderspin, entre 1825 et 1836, voir P. McCann and F. Young, *op. cit.*, Appendix 2, pp. 296-305.

(2) P. Cusden : *The English Nursery School*, London, Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1938, p. 3.

(3) Coventry Herald, 1831, cité dans P. Mc Cann and F. Young, *op. cit.*, p. 131.

(4) *Ibid.*, p. 167.

(5) *Ibid.*, p. 169.

Pestalozzi. L'une des premières initiatives de cette société fut d'ouvrir une école pour la formation des maîtres de jeunes enfants à Holborn, à Londres. En 1843, l'école, alors située dans Gray's Inn Road, formait une centaine de maîtres par an. L'importance de son travail fut reconnue en 1846, quand, pour la première fois, elle reçut une subvention de l'État (1).

Bien que l'importance intellectuelle et philosophique du mouvement des *infant schools* ait diminué dès la moitié du XIX^e siècle, de nouveaux établissements furent créés à l'intention de la classe ouvrière. Normalement, ces écoles réclamaient des droits d'inscription d'un ou deux pennies seulement par semaine, soit la moitié du prix réclamé par les *dame schools* (2). Des *babies classes* (traduit par classes enfantines) se développèrent également dans des écoles élémentaires, à la suite de réclamations des parents, qui décidèrent de n'envoyer les aînés à l'école que si leurs jeunes frères et sœurs y étaient acceptés (3). Pour les directeurs des écoles élémentaires, les considérations financières étaient très importantes. À partir de 1862, d'après les termes du *Revised Code*, qui fixait les subventions et les salaires des enseignants en fonction des résultats scolaires des enfants, la contribution financière des enfants de moins de six ans représentait à peu près la moitié de celle des enfants plus âgés. Ce résultat confirmait le statut inférieur des classes enfantines, mais aussi leur potentialité considérable en termes de financement. Tous ces élèves de moins de six ans recevaient, comme leurs aînés, un enseignement fondé sur l'apprentissage par cœur plutôt que sur l'éveil de l'enfant, préconisé par la *Home and Colonial Infant School Society* (4)

II. LES INFLUENCES FROEBELIENNES, L'ESSOR DES JARDINS D'ENFANTS ET DES ÉCOLES MATERNELLES

Au milieu du XIX^e siècle, la seconde étape de l'intérêt des Britanniques pour l'éducation collective des premières années résulta, comme Nanette Whitbread l'a signalé, des besoins d'une classe moyenne en plein essor :

(1) N. Whitbread : *The Evolution of the Nursery-Infant School: A history of Infant and Nursery Education in Britain, 1800-1970*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972, pp. 21-22.

(2) *Ibid.*, p. 23.

(3) P. Moss and H. Penn : *Transforming Nursery Education*, London, Paul Chapman, 1996, p. 52.

(4) N. Whitbread, *op. cit.*, p. 27.

« Depuis que cette classe a compris qu'elle devait son statut social à la fois à l'argent et à l'éducation, elle a jugé indispensable de donner une solide éducation préscolaire aux enfants entre quatre et huit ou neuf ans. Dans les familles des classes supérieures, traditionnellement, la mère apprenait à lire et à écrire à ses enfants dès l'âge de trois ou quatre ans, mais, au début de l'ère victorienne, on employait une gouvernante. Dans la classe moyenne, il était courant de réunir les jeunes enfants de plusieurs familles dans une salle de classe improvisée dans l'une des demeures » (1).

Bien que les *infant schools* et d'autres petites classes se soient développées dans les faubourgs habités par les classes moyennes dès 1830, leur nombre progressa peu jusqu'au milieu du XIX^e siècle, date à laquelle l'influence des idées et des écrits de Friedrich Froebel commença à se faire sentir. En 1851, un an avant la mort de Froebel, Bertha Ronge et son mari fondèrent le premier jardin d'enfants britannique dans le quartier de Bloomsbury, à Londres. La baronne von Marenholtz-Bülow, interprète et disciple enthousiaste de Froebel, contribua elle aussi à promouvoir ses idées en Angleterre. En 1854, elle fit venir à Londres le directeur de l'école de formation des éducatrices de jardins d'enfants de Hambourg pour qu'il fasse une démonstration des « dons » et des autres exercices frœbeliens devant la *Society of Arts*. Deux autres jardins d'enfants furent ouverts dans la capitale en 1857, et le mouvement s'étendit vers le nord du pays, à Leeds et surtout à Manchester, où vivait une importante communauté germanique. Le personnel des tout premiers jardins d'enfants britanniques était essentiellement constitué de femmes allemandes, mais, dès le début des années 1870, des cours de formation furent offerts par la *Home and Colonial Infant School Society*, le centre de formation des éducatrices de jardins d'enfants de Manchester et la *British and Foreign School Society* (2). Le mouvement prit de l'ampleur en 1874, lorsque Emily Shireff (1814-1897) et sa sœur, Maria Grey (1816-1906), contribuèrent à fonder la *British Fræbel Society*. Cette société persuada les responsables d'écoles de filles de la classe moyenne, rattachées au *Girls' Public Day School Trust* (Association des écoles publiques de filles), soit d'ouvrir des jardins d'enfants, soit d'introduire les méthodes frœbeliennes dans leurs petites classes. À partir de 1884, la *British Fræbel Society* commença à délivrer son propre diplôme, et, en 1892, l'Institut Froebel, désormais intégré à l'Institut Roehampton, fut fondé à Londres.

(1) *Ibid.*, pp. 28-29.

(2) *Ibid.*, pp. 35-36.

Pendant cette période du *Revised Code*, l'impact des idées frœbeliennes sur l'éducation des jeunes enfants des milieux populaires fut limité. Quelques écoles maternelles publiques et quelques jardins d'enfants furent créés, mais leur prix était trop élevé pour les familles laborieuses, dont les besoins furent de plus en plus satisfaits par les traditionnelles classes enfantines des écoles élémentaires. Selon les chiffres publiés en 1933 par le Rapport Hadow, Nanette Whitbread estime que le pourcentage des enfants de trois à cinq ans fréquentant les écoles élémentaires anglaises et galloises augmenta de 24,2 % en 1870 à 43,1 % en 1900. Elle en conclut que « les ouvriers qualifiés utilisaient les écoles élémentaires comme des maternelles publiques », surtout après la suppression totale des droits d'inscription en 1891 (1). En 1870, l'*Education Act* fixa à cinq ans l'âge minimum d'admission dans les écoles publiques, mais les responsables des écoles urbaines continuèrent de constater que la scolarisation régulière des plus grands n'était assurée que si l'on accueillait également leurs jeunes frères et sœurs. Beaucoup d'entre eux ouvrirent des classes enfantines, qui utilisaient souvent les méthodes frœbeliennes, tout en restant bien éloignées de l'idéal du jardin d'enfants. Ces classes accueillaient souvent plus de soixante enfants de deux à cinq ans, encadrés par une jeune fille de 13 ou 14 ans, alors que Froebel avait prévu un effectif maximum de vingt-quatre enfants, sous la responsabilité d'une maîtresse hautement qualifiée. Les « leçons de choses » de Pestalozzi et les exercices du jardin d'enfants conçus à partir des « dons » de Froebel furent introduits sous une forme mécanique et directive au lieu de servir à favoriser la spontanéité et l'éveil de l'enfant (2).

Au début du XX^e siècle, la question du meilleur âge d'admission à l'école élémentaire et celle de la nature des programmes destinés aux enfants de moins de cinq ans furent largement discutées par les premières inspectrices des écoles d'Angleterre et du Pays de Galles (3). En 1905, les points de vue de cinq inspectrices furent publiés par le ministère de l'Éducation. Ces *Reports on Children Under Five Years of Age in Public Elementary Schools* (Rapports sur les enfants de moins de cinq ans dans les écoles publiques élémentaires) critiquèrent vigoureusement les tentatives d'enseignement aux enfants de moins de cinq ans de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et, dans le cas des filles, de la couture. La préface signalait qu'une « nou-

(1) *Ibid.*, p. 42.

(2) *Ibid.*, pp. 48-49.

(3) D. Lawton and P. Gordon : *HMI*, London, Routledge and Kegan Paul, 1987, p. 91.

velle forme d'école était nécessaire pour les enfants pauvres, et que les parents obligés d'envoyer les plus petits à l'école devaient les mettre dans les maternelles, où ils auraient plus de temps pour jouer, dormir, parler librement, écouter des histoires et faire des exercices d'observation » (1).

L'idée selon laquelle les jeunes enfants seraient beaucoup mieux chez eux fut clairement exprimée dans le Code élémentaire de 1905. Cette position allait à l'encontre de celle des LEA (les administrations scolaires locales), qui avaient autorisé, trois ans plus tôt, les responsables des écoles à admettre des enfants âgés de trois à cinq ans. Le soutien des inspectrices aux maternelles n'avait pas conduit l'État à multiplier ces établissements. Seuls quelques jardins d'enfants gratuits s'ouvrirent à Edimbourg, Londres et Manchester durant la première décennie du XX^e siècle.

« Bien qu'ils restèrent peu nombreux, note Whitbread, ces établissements commencèrent à s'établir avec succès dans les quartiers ouvriers au moment même où les écoles primaires excluaient les enfants de moins de cinq ans. Ils furent les premiers exemples d'écoles maternelles autonomes et gratuites en Grande-Bretagne. Ils continuèrent à fonctionner grâce aux dons et aux abonnements jusqu'à ce qu'ils soient reconnus et subventionnés comme écoles maternelles en 1919 » (2).

À la fin de la première décennie du XX^e siècle, la cause de l'éducation collective des jeunes enfants avait besoin d'une figure de proue. Ce fut Margaret McMillan (1860-1931). Membre du nouveau Parti Travailleuse Indépendant et membre éminent, de 1894 à 1902, du Comité scolaire de Bradford, elle se battit pour obtenir des repas gratuits, des visites médicales et des infirmeries dans les écoles. En 1904, elle fut élue au Conseil de la *National Fröbel Society* (3), à la suite de son déménagement à Londres. Là, elle put collaborer avec sa sœur Rachel (1859-1917), une *sanitary inspector* qui travaillait comme professeur d'hygiène itinérant dans le comté du Kent. Bouleversées par les conditions de santé des jeunes enfants des familles pauvres, les sœurs McMillan ouvrirent une clinique en 1908 à Bow, à

(1) Cité par L. de Lissa : « Nursery schools and infant schools » in J. Dover Wilson (ed.) : *The Schools of England : A Study in Renaissance*, London, Sidgwick and Jackson, 1928, p. 32.

(2) N. Whitbread, *op. cit.*, p. 56.

(3) M. McMillan : *Education Through the Imagination*, London, Swan Sonnenschein, 1904.

l'est de Londres, avec l'aide d'un millionnaire américain. Deux ans plus tard, la clinique fut transférée près de Depford, et une école maternelle de plein air lui fut adjointe. Cette école offrit aux enfants nécessiteux des villes le grand air, le repos et une nourriture saine.

Pendant une courte période, le travail des deux sœurs fut éclipsé par l'intérêt que les Britanniques portèrent à une autre championne des jeunes enfants de milieux défavorisés, l'Italienne Maria Montessori. Son œuvre principale fut publiée en anglais, en 1912, sous le titre *La Méthode Montessori* (1). La même année, le ministère de l'Éducation publia le rapport d'Edmond Holmes (2), l'admirateur le plus influent de cette méthode, après sa visite aux écoles de Maria Montessori à Rome (3). D'autres réagirent plus négativement, comme le rapporte Whitbread :

« Les Frœbeliens se fermèrent à ses théories et à ses pratiques en lui reprochant continuellement son formalisme trop rigide, son faible sens de la formation et son désintérêt pour l'imagination des enfants. Sa méfiance apparente à l'égard des initiatives des maîtres éveilla la suspicion des Frœbeliens, qui combattaient l'usage mécanique des exercices du jardin d'enfants dans les écoles et les classes enfantines. Ils n'acceptaient pas non plus son rejet de l'imagination comme moyen d'évasion et son insistance à inscrire les jeux et les histoires dans la seule réalité [...]. Les Frœbeliens étaient considérés dans les milieux pédagogiques anglais comme des experts en matière d'éducation des jeunes enfants, et reconnus comme tels par le gouvernement, les instituts de formation des maîtres et l'opinion publique. La réaction contre l'instruction formelle des enfants de moins de cinq ans dans les écoles ne fit que renforcer leur condamnation du système et du matériel de Maria Montessori, pourtant plus pertinents, mais interprétés par ses propres disciples d'une manière stéréotypée et répétitive. De plus, sa démarche éducative n'était pas en accord avec l'idée prédominante selon laquelle les écoles maternelles pour les ouvriers ne devaient guère être plus que des centres d'accueil préscolaires. La continuité de son programme pour les enfants de trois à sept ans ne correspondait pas à la distinction précise, recommandée par le ministère, entre l'enseignement dispensé aux enfants de plus et de

(1) M. Montessori : *The Montessori Method*, London, William Heinemann, 1912.

(2) A.T. Smith : *The Montessori System of Education : An Examination of Characteristic Features set forth in « Il metodo della padeagogica scientifica »*, London, Board of Education, 1912.

(3) Voir, par exemple, E. Holmes : *What Is and What Might Be : A Study of Education in General and Elementary Education in Particular*, London, Constable & Co, 1911.

moins de cinq ans. Alors que l'argent pour les écoles maternelles publiques était rare, et que les jardins d'enfants privés dépendaient de dons, le coût de l'appareil scolaire Montessori devint encore plus dissuasif » (1).

Les écoles Montessori se développèrent pourtant en Grande-Bretagne, mais en tant qu'institutions payantes, fréquentées par la classe moyenne. De son côté, Margaret McMillan continua activement à promouvoir les écoles maternelles par ses déclarations, ses conférences et ses écrits (2). En dépit de ses efforts, le nombre de ces établissements augmenta très modérément. Leur but n'en resta pas moins le sujet d'un grand débat. Plusieurs nouvelles écoles furent ouvertes pendant la Grande Guerre, mais elles étaient surtout considérées comme un moyen pratique et à court terme pour aider les mères qui travaillaient dans les usines de munitions ou ailleurs. Bien que l'importance donnée par les sœurs McMillan à « l'éducation », au sens global du terme, fût reconnue dans l'*Education Act* de 1918, cette loi permit seulement aux *LEA*, sans les y contraindre, de financer les écoles maternelles pour les enfants de plus de deux ans et de moins de cinq ans. Quelques commentateurs parlent d'un mouvement en faveur de ces établissements pendant l'entre-deux-guerres, mais l'avancée fut peu importante en raison de la réduction des crédits à cette époque.

Les années 1930 furent caractérisées par une discordance entre les discours idéologiques et intellectuels favorables à l'éducation collective des premières années, ce qui limita les progrès. La contribution à la psychologie de l'éducation de Susan Isaacs (1885-1948), chef du Département du développement de l'enfant à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, et auteur de plusieurs textes clés (3), fut considérable, mais son influence culmina à l'époque de la récession financière et de la diminution des crédits. D'après les rapports annuels du ministère de l'Éducation, le nombre des écoles maternelles était passé de 27 à 87 pendant la décennie 1927-1937. Leurs partisans les plus convaincus avaient espéré bien davantage, surtout après la publication du Rapport Hadow (4), en 1933, qui recommandait ces établissements comme la meilleure alternative pour les

(1) N. Whitbread, *op. cit.*, pp. 59-60.

(2) Voir, en particulier, son ouvrage *The Nursery School*, London, Dent, 1919.

(3) Par exemple, *Intellectual Growth in Young Children*, London, Routledge and Kegan Paul, 1930, et *Social Development in Young Children*, London, Routledge, 1933.

(4) Board of Education : *The Infant and Nursery School*, London, HMSO, 1933.

parents dans l'impossibilité de s'occuper de leurs très jeunes enfants à la maison. En revanche, le nombre des classes enfantines ouvertes dans les écoles primaires s'accrut rapidement à cette période. Et pourtant, d'après un contemporain, ces classes ne donnaient pas satisfaction, et elles ne pouvaient pas être considérées comme l'équivalent des jardins d'enfants ou des écoles maternelles :

« La fourniture de lait, de quelques jouets et de « lits », sous la forme d'une toile grossière tendue entre les quatre pieds d'une table retournée, dans une salle peuplée de bambins de trois ans, peut répondre à certains besoins sans constituer une vraie classe enfantine ! Très peu de ces classes peuvent offrir un repas de midi, qui est essentiel pour de jeunes enfants, non seulement en raison de l'importance d'une nourriture équilibrée, saine, bien préparée et réellement consommée, mais aussi à cause de l'apprentissage simultané des habitudes d'hygiène et de vie collective, ainsi que de l'économie de la fatigue imposée par un aller-retour à la maison au milieu de la journée. Peu de ces classes disposent de bâtiments ouverts, ou de bâtiments adaptables, de jardins ou de terrains de jeux équipés pour les besoins des enfants » (1).

Après le début de la Seconde Guerre mondiale, en septembre 1939, l'intérêt pour l'extension et l'amélioration des structures d'éducation collective des jeunes enfants diminua. Le conflit joua cependant le rôle d'un important catalyseur dans le changement d'attitude, au moins à court terme, du gouvernement central.

III. LA PRÉSCOLARISATION DEPUIS LA GUERRE

En juillet 1943, un livre blanc du gouvernement définit la politique éducative de l'après-guerre en prévoyant la gratuité de l'enseignement secondaire, l'extension des formations au-delà de l'enseignement obligatoire et le renforcement du rôle des LEA. Ce document s'intéressa aussi fortement à l'éducation préscolaire dans les termes suivants :

« Il est acquis que l'école maternelle indépendante, lien entre le foyer et l'école, est ce qui convient le mieux aux enfants de moins de cinq ans. On a besoin de ces écoles dans tous les quartiers, car même les enfants des milieux aisés en profiteront, sur le plan intellectuel et physique. De plus, elles rendent un grand service aux mères qui travaillent à l'extérieur ainsi qu'à celles qui ont besoin d'être soulagées

(1) L. De Lissa, *op. cit.*, p. 36.

du souci d'entretenir un foyer, ajouté à celui de s'occuper de leurs jeunes enfants » (1).

L'année suivante marque un tournant, puisque l'*Education Act* de 1944 demande aux *LEA* de s'occuper de l'enseignement préscolaire. Cependant, l'avancée fut freinée, dans l'après-guerre, à la fois par l'absence de fonds supplémentaires et par la priorité donnée à d'autres objectifs officiels, dont la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 15 ans. Pendant les années 1950, l'intérêt du gouvernement central pour l'enseignement préscolaire diminua considérablement, et, en 1960, une circulaire ministérielle empêcha les *LEA* de lui attribuer des fonds supplémentaires. Quatre ans plus tard, on constatait que la capacité d'accueil des structures gratuites de préscolarisation correspondait à peine à 1 % de la tranche d'âge visée (2). De plus, la moitié de ces places se trouvait dans les classes enfantines des écoles primaires et non dans des écoles maternelles indépendantes, comme l'avait prévu la loi de 1944. La garde éducative des jeunes enfants était pourtant de plus en plus considérée comme une nécessité. Beaucoup plus d'enfants habitaient dans des tours, dans lesquelles aucun espace de jeu n'était prévu, et les proportions de familles monoparentales et de mères au travail augmentaient.

En 1967, le rapport du Comité Plowden concluait qu'il fallait augmenter de façon conséquente le nombre d'écoles maternelles, « pour des considérations pédagogiques, mais aussi en raison de leur contribution à la santé publique et au bien-être des familles » (3). Il demandait qu'une école maternelle gratuite put recevoir – sur la base d'un accueil le matin ou l'après-midi, cinq jours par semaine – les enfants de trois à quatre ans dont les parents le désiraient. Ce comité estimait « qu'il n'était pas souhaitable, sauf pour éviter un plus grand mal, de séparer l'enfant de la mère pendant toute une journée » (4), mais il n'en recommandait pas moins d'accueillir 15 % des enfants d'âge préscolaire pour permettre à ceux dont les mères travaillaient de pouvoir être reçus toute la journée. En 1972, un livre blanc du gouvernement reconnaissait que la proportion d'enfants britanniques fréquentant l'école maternelle était beaucoup plus basse qu'en France, en

(1) Board of Education : *Educational Reconstruction* (White Paper Cmnd. 6548), London, HMSO, 1943, paragraphe 25.

(2) T. Burgess : *A Guide to English Schools*, London, Penguin, 1964, pp. 73-74.

(3) Department of Education and Science : *Children and Their Primary Schools : A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [The « Plowden Report »], London, HMSO, 1967, paragraphe 296.

(4) *Ibid.*, paragraphe 330.

Belgique, en Hollande et en Italie, et des propositions furent faites pour développer les structures préscolaires, conformément aux recommandations du Rapport Plowden. On prévoyait de satisfaire les demandes des parents en accueillant gratuitement, dès le début des années 1980, 50 % des enfants de trois ans et 90 % des enfants de quatre ans (1). Mais, peu de temps après, ce projet fut abandonné à cause des répercussions économiques de la crise du pétrole. Il devenait impossible de trouver les fonds considérables nécessaires pour tenir les promesses faites en 1972. Au cours des vingt-cinq années suivantes, alors que les principaux pays européens investissaient énormément dans les institutions de l'enfance et étendaient leur réseau préscolaire, la Grande-Bretagne dépendait encore d'un système mixte d'écoles maternelles, de classes enfantines dans des écoles primaires, d'écoles Montessori et autres établissements privés, de centres de jeux et de garderies. Dans les années 1980, la situation économique s'améliora considérablement sans que le gouvernement n'accordât des crédits supplémentaires aux maternelles. Au contraire, de 1980 à 1993, on observa une augmentation de 39 % du nombre des enfants de moins de cinq ans qui fréquentaient des classes enfantines (2). C'était un moyen bon marché de résoudre le problème, mais qui ne satisfaisait pas les spécialistes de l'éducation des jeunes enfants (3). Des rapports du ministère de l'Éducation et des Sciences, de la Commission nationale sur l'Éducation et de la Société royale des Arts, publiés respectivement en 1990, 1993 et 1994, firent espérer un engagement national considérable en faveur des jeunes enfants (4). À la surprise et à la joie de nombreux intéressés, John Major, le premier ministre conservateur, confirma, à la fin de 1993, que la préscolarisation générale était l'une de ses ambitions à long terme, et qu'elle serait organisée « dès que nous en aurons les moyens » (5). Au Congrès du parti conservateur de l'année suivante, il affirma que chaque enfant de quatre ans devrait trouver une place en école maternelle dès septembre 1997, mais l'accord ne put se faire autour de la

(1) Department of Education and Science : *Education : A Framework for Expansion* (White Paper Cmnd. 5174), London, HMSO, 1972, paragraphe 16.

(2) National Commission on Education : *Learning to Succeed : A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future*, London, Heinemann, 1993, p. 121.

(3) Voir, par exemple, P. Moss and H. Penn : « First steps into the real world », *The Times*, 22 mars 1996.

(4) DES : *Starting with Quality : The Report of the Committee of Inquiry into the Quality of Educational Experience Offered to 3- and 4-year-olds* [The « Rumbold Report »]. London, HMSO, 1990; National Commission on Education, *op. cit.*, p. 132; C. Ball : *Start Right : The Importance of Early Learning*, London, Royal Society of Arts, 1994.

(5) Independent Television News, 23 décembre 1993.

réalisation de ce projet. Influencé par les arguments des groupes de réflexion libéraux, tel le *Centre for Policy Studies* (1), le gouvernement décida de créer un système d'allocation qui faciliterait le choix des parents. Ces allocations, d'une valeur de 1 100 livres, furent distribuées aux parents de quatre circonscriptions de *LEA* pilotes en avril 1996, et les autorités élaborèrent un plan d'action à échelle nationale qui devait prendre effet l'année suivante. Mais après les élections générales de mai 1997, le nouveau gouvernement travailliste décida de supprimer les allocations et d'attribuer aux *LEA* la responsabilité d'assurer un nombre suffisant de places dans les écoles maternelles (2). Il était prévu que chaque enfant de quatre ans pût trouver, en 1998, une place gratuite, au moins dans une classe enfantine d'école primaire. Les autorités jugeaient cependant cette formule inadaptée aux enfants de trois ans. La réalisation de l'objectif ambitieux d'offrir une place gratuite en maternelle aux deux tiers des enfants de trois ans, dès 2001-2002, dépend du succès de la collaboration des *LEA* avec les secteurs privés et bénévoles dans ce que l'on appelle *Early Years Partnerships* (le partenariat pour les jeunes enfants) (3).

* *
*

Cette enquête sur les trois phases de l'éducation collective des jeunes enfants en Grande-Bretagne révèle des continuités frappantes. Les conclusions que l'on peut en tirer sont d'ordres divers. La première conclusion est que le facteur social a eu une influence directe sur la création et la disparition des institutions. Un certain nombre des premières *infant schools* et des premières écoles maternelles ont offert non seulement une prise en charge des enfants gratuite ou peu coûteuse, mais également une solide éducation. Au XX^e siècle, les institutions spécialisées de ce type n'ont pu être accessibles qu'aux enfants de la classe moyenne, tandis que les classes populaires devaient se contenter – quand il existait – d'un service moins spécialisé et peu subventionné. Bien que les classes enfantines des écoles primaires fussent généralement gratuites, leurs heures d'ouverture et, dans la plupart des cas, leur formule d'accueil à temps partiel obligeaient de nombreux parents à recourir à une autre forme, au moins, de prise en charge de leur enfant. Cet héritage a fortement influencé

(1) Voir, par exemple, S. Lawlor : *Nursery Choices : The Right Way to Pre-School Education*, London, Centre for Policy Studies, 1994.

(2) *Department for Education and Employment News*, PN197/97, 14 juillet 1997.

(3) *Ibid.*, 592/98, 30 décembre 1998.

la situation de la fin du XX^e siècle. L'accès à un enseignement préscolaire de qualité reste toujours très inégal (1), tandis que le système de garde complémentaire souffre de la comparaison avec les dispositifs des pays nordiques ou des écoles maternelles françaises (2). Selon un rapport officiel de 1997, beaucoup de parents à bas revenus – et surtout de parents seuls – ne peuvent assumer le coût d'une école maternelle privée, d'une gardienne ou d'une nourrice. Ils doivent demander l'aide d'un tiers, un membre de la famille ou un ami (3). La classe sociale détermine également les attentes des parents à l'égard des établissements. L'introduction dans le secteur public, en septembre 1998, d'un nouveau système d'évaluation pour les enfants de cinq ans pouvait encourager un plus grand nombre d'écoles primaires, dit-on, à supprimer certaines matières de leur enseignement. En fait, cette pratique existe déjà, au dernier échelon de l'école primaire, dans certaines régions où les enfants subissent des tests pour déterminer ceux qui pourront accéder à des écoles secondaires de haut niveau. Cette tendance croissante à juger l'école maternelle en fonction des performances scolaires des enfants, plutôt que d'après leur épanouissement, est controversée. Il est pourtant désormais courant, dans les familles de la classe moyenne, d'étudier de près les performances des écoles, leurs résultats aux tests et les rapports d'inspection, y compris à propos des écoles maternelles.

On peut ensuite estimer que la tendance traditionnelle de la Grande-Bretagne à séparer l'éducation et la garde des jeunes enfants a freiné le développement des deux secteurs. Au niveau des déclarations politiques officielles, les gouvernements se sont battus pour concilier au mieux les intérêts de l'enfant et ceux des parents qui travaillent, surtout les mères. Mais les responsables politiques, toujours des hommes, ont longtemps considéré l'éducation des plus petits comme un « problème de femmes », et ils se sont montrés réticents à dégager des ressources publiques pour des initiatives qui auraient éloigné l'enfant de la maison en le plaçant à l'école. On voit cependant apparaître maintenant des signes d'une convergence possible entre les concepts d'éducation et de garde (4). Le programme national de prise en charge des enfants, inclus dans la plate-forme préélectorale du parti travailliste, prévoit des centres préscolaires d'excellence,

(1) Voir, par exemple, le rapport de la commission d'audit : *Counting to Five*, London, HMSO, 1998.

(2) H. Penn : « Are we failing children? », *The Times*, 20 mars 1998.

(3) Daycare Trust : *The Childcare Gap*, London, Daycare Trust, 1997.

(4) Labour Party : *Early Excellence : A Head Start for Every Child*, London, Labour Party, 1996.

une réforme des conditions de travail favorable à la famille, des garderies hors de l'école et des clubs de soutien scolaire. On pourrait penser que ces projets devraient être financés par l'argent des contribuables, mais il est prévu d'utiliser des fonds émanant de la Loterie nationale.

L'absence de ressources publiques a durablement entravé les progrès de la garde et de l'éducation collectives des jeunes enfants. Au XIX^e siècle, les différents gouvernements britanniques cherchèrent à maintenir l'intervention de l'État et les impôts à un niveau minimum. Au XX^e siècle, la question de la préscolarisation est toujours passée après d'autres actions, sans aucun doute importantes, mais coûteuses, dans le secteur de l'éducation et dans les autres services publics. Les considérations financières ne peuvent pas, cependant, expliquer à elles seules le retard de la Grande-Bretagne par rapport à ses partenaires européens. Un scepticisme durable à l'égard de l'éducation préscolaire a joué ici un rôle important. De récentes études ont suggéré que les bénéficiaires de cette éducation risquent moins de devenir, plus tard, des chômeurs, des criminels ou des assistés (1). Il est aussi maintenant prouvé qu'ils réussissent beaucoup mieux aux tests du Programme national pour les enfants de sept ans (2). Mais ces constatations n'ont pas entamé les objections avancées par des individus et des groupes influents qui prétendent que l'éducation préscolaire peut nuire au développement des enfants et à la relation mère-enfant (3). La nécessité, les buts et les conditions d'un enseignement préscolaire satisfaisant sont régulièrement discutés par les médias et les groupes d'intérêt professionnels. La plupart des débats actuels portent sur la valeur de l'environnement que les classes spéciales des écoles primaires offrent aux jeunes enfants. En 1994, un article de journal rédigé par une universitaire déplorait les conditions qu'elle avait constatées dans certaines de ces classes : « Il est cruel de laisser des enfants de quatre ans assis sur une chaise toute la journée ; j'étais récemment dans quatre classes où aucun des enfants ne jouait. Rien n'était prévu pour qu'ils puissent s'amuser, soit à l'intérieur soit à l'extérieur. Beaucoup de bambins de quatre ans restent assis à faire des exercices » (4).

(1) *The Times*, 31 mars 1994.

(2) *Ibid.*, 2 avril 1997.

(3) Voir, par exemple, P. Morgan : *Who Needs Parents ? The Effects of Childcare and Early Education on Children in Britain and the USA*, London, Institute of Economic Affairs, 1997. Une discussion similaire a été présentée, le 3 février 1997, à la BBC dans un documentaire *Panorama*, intitulé « *Missing Mum* » (la maman qui manque).

(4) Vicky Hurst, du Goldsmith's College, Université de Londres, citée dans *The Times*, 31 mars 1994.

En dépit des récentes assurances du gouvernement, la crainte subsiste de voir de bons établissements privés étouffés par la concurrence des écoles subventionnées, de même qu'au XIX^e siècle, les *infant schools* ne purent pas survivre face aux classes enfantines gratuites des écoles des comités scolaires des LEA.

Naima Browne remarque, à juste titre, que la raison la plus constante de l'engagement de l'État dans la prise en charge des jeunes enfants a été leur identification comme une population nécessiteuse (1). Les principales restructurations du système éducatif anglais et gallois, en 1870, 1902, 1944 et 1988, ont toutes tenté de marginaliser ou de minimiser l'importance de l'éducation préscolaire. Il est curieux, comme l'a souligné George Walden, ancien ministre de l'Éducation conservateur, et maintenant journaliste et écrivain, que le consensus sur les réformes de l'éducation primaire, secondaire et supérieure, au XX^e siècle, ne s'est pas accompagné de la reconnaissance de l'éducation préscolaire comme une priorité nationale. « Nous en sommes encore à nous demander si un enseignement pour les jeunes enfants devrait être une priorité, si nous pouvons nous le permettre, et comment il devrait être réalisé », note-t-il en 1996 (2). Au refus de la Grande-Bretagne de répondre à ces questions pendant les deux derniers siècles devrait maintenant succéder le choix d'une convergence avec la politique de ses voisins européens.

David CROOK

Université de Londres

Traduction de l'anglais par Nicole Tartéra

Revue par Jean-Noël Luc

(1) N. Browne, *op. cit.*, pp. 367-368.

(2) G. Walden : *We Should Know Better : Solving the Education Crisis*, London, Fourth Estate, 1996, p. 116.

HISTOIRE DES JARDINS D'ENFANTS EN ALLEMAGNE

par Gunilla-Friederike BUDDE

Le 9 octobre 1882, Hélène Eyck, épouse d'un commerçant berlinois, écrivait dans son journal intime, à qui elle confiait régulièrement ses joies et ses peines avec ses six enfants : « Nous devons maintenant franchir une grande étape de notre vie : les enfants doivent, en effet, se rendre lundi prochain pour la première fois dans la classe où la maîtresse applique les méthodes de Fröbel ; il ne s'agit, bien sûr, au début, que de jeux et non pas de travail scolaire : on tresse, on construit, mais toujours est-il qu'il s'agit d'un premier pas dans la vie des grands » (1). À l'époque où cette mère couche ses pensées sur le papier, l'idée de confier les enfants encore trop jeunes pour être scolarisés à une éducatrice spécialisée, étrangère à la famille et en charge elle-même d'autres enfants d'âge préscolaire, était peu acceptée, en particulier dans la bourgeoisie. L'entrée au *Kindergarten* était une étape encore rare parmi les rites de passage. Les conceptions pédagogiques développées et vulgarisées par Friedrich Fröbel, considéré comme le fondateur des jardins d'enfants, ne remontaient pas alors à plus d'une quarantaine d'années. Son objectif avait été de créer une institution pédagogique intermédiaire entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire. On exposera ici la signification, l'extension et les évolutions de cette institution en Allemagne, du début du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e. On insistera moins sur les idées pédagogiques initiales, déjà analysées de nombreuses fois, que sur les questions de mise en place, de différenciation et de professionnalisation de l'institution et de son personnel. Dans une première partie, nous proposerons un panorama d'ensemble de l'histoire des jardins d'enfants, en insistant particulièrement sur le XIX^e siècle ; la

(1) Journal intime d'Hélène Eyck, 9.10.1882, *Archives privées Eyck*, Calgary, Canada.

seconde partie s'attachera à éclairer le rôle de cette institution pédagogique, située entre la famille et l'école, dans l'histoire de la promotion du travail féminin.

I. L'ESSOR DES JARDINS D'ENFANTS EN ALLEMAGNE AU XIX^e SIÈCLE

1. Les institutions antérieures : garderies et écoles des tout-petits

Le besoin d'une institution autre que la famille ou l'école pour assurer la garde des enfants encore trop jeunes pour entrer dans le système scolaire accompagne les débuts de la modernité. Les transformations économiques et sociales qui affectèrent l'ensemble de l'Europe depuis le début du XIX^e siècle rendirent indispensable la mise en place, puis le développement quantitatif et qualitatif, d'une pédagogie de la petite enfance extérieure à la famille, et en firent un objet d'intérêt public. L'identité jusque-là dominante entre lieu de travail et lieu d'habitation fut remise en cause pour des secteurs de population de plus en plus étendus. À cette dissociation croissante entre lieu de travail et lieu d'habitation, vinrent s'ajouter les effets d'une amplification de la mobilité professionnelle et géographique, qui rendit de plus en plus difficile le recours aux réseaux de parenté et de voisinage pour la garde des petits enfants.

La nécessité d'inventer des solutions nouvelles pour assurer la garde des enfants en bas âge se fit particulièrement pressante dans les milieux sociaux dépourvus des moyens matériels leur permettant de se conformer à l'idéal bourgeois selon lequel l'éducation des enfants et la bonne tenue du ménage relevaient exclusivement de la mère de famille. Quelques rares « crèches de jeu et d'attente » (*Spiel- und Warteschulen*) existaient pour les enfants des journaliers et des ouvriers, mais leur nombre et leur capacité se révélèrent notoirement insuffisants au début du XIX^e siècle. De la même manière, la pratique, jusque-là courante, qui consistait à confier les plus petits aux aînés allant à l'école fit l'objet de critiques croissantes de la part des réformateurs scolaires, et elle recula au fur et à mesure de la généralisation de l'instruction obligatoire en Prusse. En cette époque, qualifiée par Philippe Ariès de « siècle pédagogique » et d'ère de « la découverte de l'enfance », les réflexions sur l'éducation et la socialisation étaient à l'ordre du jour : le manuel de Samuel Wilderspin, *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinder-Schulen* (Sur l'éducation précoce des enfants et les écoles enfantines anglaises), traduit et commenté en 1826 par le commerçant

viennois Joseph Wertheimer, avait suscité en Allemagne un débat animé sur les buts et les méthodes d'une instruction publique destinée aux tout jeunes enfants (1). C'est cet ensemble d'évolutions à la fois économiques, sociales et pédagogiques qui, dès le début du XIX^e siècle, donna l'impulsion à l'invention de toute une série d'institutions nouvelles destinées aux tout-petits.

Un des premiers établissements réservés à cette clientèle fut l'institution créée, en 1802, à l'instigation de Pauline de Lippe-Detmold. Influencée de toute évidence par des modèles français, la princesse de Detmold fonda un « établissement de garde pour enfants en bas âge » (*Aufbewahrungs-Anstalt kleiner Kinder*) qu'elle rattacha à l'« hospice de charité » (*Armenpflegeanstalt*). Cette création fut destinée à des enfants dont les mères, travaillant l'été aux champs, n'avaient plus assez de temps pour s'occuper d'eux. Dans cet établissement, ouvert l'été de 6 à 20 heures, on lavait et peignait les enfants, on leur mettait une blouse et on les nourrissait de lait, de pain, de légumes et de soupe. Quand le temps le permettait, les enfants pouvaient rester sur l'aire de jeux ; sinon, ils étaient occupés à jouer et à chanter dans une des salles de l'infirmerie de l'hospice. Pour les surveiller, on engagea des jeunes filles de l'« école d'apprentissage » (*Erwerbschule*) de Detmold. Placées sous la direction de dames de la « bonne société », ces jeunes filles pouvaient acquérir, par la pratique, la qualification de puéricultrices. L'établissement n'avait pas seulement pour but de soulager les familles et de préserver les enfants d'accidents éventuels : il devait également encourager les parents « à accomplir leurs devoirs avec davantage de fidélité et de conscience » (2). Créée en réponse à un problème social de plus en plus aigu, cette institution voulait par ailleurs contribuer à la défense d'une société hiérarchisée en préservant les différences entre les classes et en assurant un apprentissage précoce de l'honnêteté, de l'obéissance et de la discipline.

Ouverts le plus souvent à l'initiative d'un particulier ou d'une société de bienfaisance, et plus rarement des communes et des Églises, les nouveaux établissements avaient pour premier objectif

(1) Sur le manuel Wilderspin-Wertheimer, voir p. 192 de ce numéro.

(2) Günter Erning : « Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich », in Günter Erning, Karl Neumann, Jürgen Reyer (dir.) : *Geschichte des Kindergartens*. Tome I : *Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Fribourg-en-Brisgau, 1987, p. 21 sq.

– pour reprendre les termes du décret de 1827 du gouvernement prussien sur la création des « écoles-pour-tout-petits » (*Kleinkinderschulen*) –, de « prémunir les enfants de familles pauvres contre les risques de chute dans la sauvagerie ». Les qualificatifs utilisés dans la première moitié du XIX^e siècle pour les désigner variaient à l'extrême : « crèches » (*Verwahranstalten*), « garderies » (*Bewahranstalten*), « écoles de repos, de tricotage et d'attente » (*Sitz-, Strick- und Warteschulen*), « pré-écoles » (*Vorschulen*), « établissements de surveillance » (*Hüteschulen*), « crèches-pour-tout-petits » (*Kleinkinderbewahranstalten*), « nourricières » (*Kleinkinderpflegen*) ou encore « écoles de jeux » (*Spielschulen*). Cette diversité était moins le reflet d'une pluralité de conceptions pédagogiques que l'expression d'un manque flagrant d'homogénéité institutionnelle.

Dès le début du XIX^e siècle, s'affirme cependant une tendance à la différenciation qui aboutit à la formation de trois grands ensembles. Le premier correspond aux « garderies » (*Kleinkinder-Bewahranstalten*). Elles s'adressent, avant tout, aux couches sociales les plus pauvres. « Le mot garderie exprime en toute clarté la finalité première de ces établissements », remarque un contemporain, « c'est-à-dire la garde et surveillance non seulement de l'esprit, mais aussi du corps » (1). Mais cet objectif modeste est en retrait par rapport au projet initial. Johann Georg Wirth, professeur à Augsburg, qui avait fondé la première véritable garderie en 1834, à la demande du conseil municipal de la ville, avait publié, en 1838, une grosse synthèse de toute la littérature contemporaine sur le sujet en l'enrichissant de ses propres expériences. Intitulé *Über Kleinkinderbewahr-Anstalten* (Sur les institutions de garde des jeunes enfants), ce livre allait servir de référence pédagogique à toute une série d'institutions créées par la suite. Il était structuré autour de trois idées centrales : la reconnaissance du jeu en tant que « monde spécifique » de l'enfant, l'importance de l'hygiène corporelle, la nécessité de stimuler les facultés intellectuelles de l'enfant.

Le second ensemble correspond aux « écoles-pour-tout-petits » (*Kleinkinder Schulen*). Fondées dans les années 1830 sur une base confessionnelle et portées par un christianisme missionnaire, ces écoles étaient conçues comme des institutions d'éducation complémentaires de la famille. Destinées à tous les milieux sociaux, elles accueillaient des enfants de 3 à 6 ans « uniquement pour les quelques

(1) J.F.H., *Die Bewahranstalten oder sogenannten Kleinkinder-Schulen in ihren Zwecken und Einrichtungen*, Neustadt-sur-Orla, 1834, p. 53.

heures durant lesquelles la mère, prise par d'autres occupations, ne pouvait s'occuper de ses enfants » et elles proposaient, tout à la fois, « des jeux joyeux, des occupations diverses et des activités intellectuelles » (1). La fonction première de ces institutions, qui se réclamaient des conceptions pédagogiques du pasteur Theodor Fliedner, était l'éducation religieuse. Considérées comme une véritable « œuvre missionnaire intérieure », elles avaient aussi pour but de faire accepter l'ordre social et les inégalités comme un dispositif « voulu par Dieu ». À la différence des garderies, ces écoles étaient tenues par des institutrices spécialisées et formées dans les écoles normales, tels les « séminaires » créés par Theodor Fliedner (en 1836, à Kaiserswerth), par Regine Jolberg (en 1849, à Leutesheim), par le pasteur Friedrich von Bodelschwingh et par d'autres, tout au long du siècle, et qui étaient le plus souvent rattachés à des établissements de diaconesses.

2. La création des premiers jardins d'enfants

Dans les années 1830, un troisième type d'établissement fit son apparition : les jardins d'enfants (*Kindergarten*). Le père fondateur, Friedrich Fröbel, fut, au départ, bien moins motivé par l'utilité sociale et politique d'une institution de garde pour les plus jeunes que par la formation culturelle des enfants indépendamment de celle fournie par les institutions sociales d'aide aux familles. Dans son appel pour la création d'un *Allgemeiner deutscher Kindergarten* (jardin d'enfants allemand général) à Blankenburg en Thuringe, en juin 1840, lors de la commémoration du quatrième centenaire de l'invention de l'imprimerie, Fröbel voulut, en priorité, donner un nouveau départ à l'éducation des jeunes enfants. Avec la création de l'*Allgemeiner Deutscher Kindergarten*, il avait surtout en vue la création d'un institut de formation professionnelle destiné aux éducatrices, aux instituteurs et aux institutrices, et non pas celle d'un établissement préscolaire : « Ainsi, grâce à cette institution – car c'est là son but premier et le besoin urgent auquel elle répond –, on pourra former et on formera des éducateurs et éducatrices aptes à donner aux jeunes enfants les premiers soins éducatifs et pédagogiques dont ils ont besoin » (2).

(1) J.F. Ranke : « Einige Einwände, welche gegen die Kleinkinderschule und Bewahranstalten erhoben werden », in *Die christliche Kleinkinderschule*, 4, 1876.

(2) Citation tirée de E. Hoffmann (dir.) : *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften*, tome 4, Stuttgart, 1992, p. 114.

Le programme de formation de cette institution pilote reposait sur une théorie originale de la pédagogie de la petite enfance qui voyait dans le jeu de l'enfant le moyen privilégié d'une confrontation créatrice avec le monde et avec soi. La découverte du jeu comme une modalité, propre à l'enfant, d'appropriation et de prise de possession du monde amena Fröbel à mettre en avant une « culture du jeu » (*Spielpflege*). S'appuyant sur les *Mutter- und Koseliedern* (Chants tendres et maternels), publiés en 1844, qui devaient accompagner les premiers jours, les premières semaines et les premiers mois des nouveau-nés, il s'employa dès 1836 à développer, selon ses propres termes, des « jouets pour les petits enfants » (*Spielgaben für Kleinkinder*). Inspirés par les principes de la philosophie romantique de la nature, ces jouets portaient de la balle pour aller à la sphère, au cylindre et enfin au cube, divisé en plusieurs morceaux. En jouant avec ces objets, sous la conduite et avec l'aide de sa mère, le jeune enfant allait pouvoir, par la pratique et l'intuition, découvrir le monde dans ses dimensions concrètes, mathématiques et esthétiques. Au-dessus de ces jeux d'éveil organisés, et conformément à l'enthousiasme de l'époque pour la nature, Fröbel plaçait le jardinage au sommet de son programme pédagogique.

À l'inverse des « écoles-pour-tout-petits », dont le caractère et l'orientation étaient explicitement confessionnels, Fröbel et ses partisans se proposaient de conférer à leurs institutions une structure qui dépasse les distinctions religieuses et sociales. Dans la continuité de Rousseau et de Pestalozzi, ils refusaient l'idée de péché originel et se réclamaient d'une conception romantique de l'enfant, bon par nature et moralement supérieur à l'adulte. Les pratiques éducatives devaient être, par conséquent, élaborées avec tact et précaution pour s'adapter à la spécificité de l'enfant.

Cette éducation par l'activité personnelle et le libre épanouissement est à mettre en parallèle avec le projet de formation du nouveau « citoyen », en tant que personnalité dégagée des relations traditionnelles d'autorité et de respect (1), qui était en vogue dans les années 1840 et qui allait s'épanouir particulièrement pendant la Révolution de 1848-1849. Ce n'est donc pas un hasard si les idées de Fröbel rencontrèrent un large écho chez les porte-paroles de la révolution. Les

(1) Ann Taylor Allen : « Öffentliche und private Mutterschaft. Die internationale Kindergartenbewegung 1840-1914 », in Juliane Jacobi (dir.) : *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Cologne, 1994, p. 11.

démocrates libéraux, et plus encore les partisans de ce qu'on appelait les « communautés libres », c'est-à-dire des associations religieuses indépendantes des Églises établies (*Freie Gemeinden*), les mouvements pour l'éducation féminine et les associations d'enseignants (1), apportèrent un soutien résolu à l'idée des jardins d'enfants et s'en firent les propagateurs. La multiplicité des initiatives fit écho à l'intensité des débats : pour la seule année 1848, on ne compte pas moins de 44 créations nouvelles de jardins d'enfants (2). Fröbel lui-même s'employa à inscrire ses conceptions pédagogiques dans un système républicain : dans une lettre à Karl Hagen, député au Parlement de Francfort, il écrivait que ses intentions étaient de « former et éduquer les jeunes pour la République et dans l'intérêt de celle-ci », et il ajoutait que les « vertus républicaines » étaient à la base de ses conceptions pédagogiques (3). En 1848, à l'occasion d'une rencontre d'enseignants à Rudolstadt, en Thuringe, une pétition fut adressée au Parlement de Francfort, alors occupé à rédiger la constitution du futur État allemand unifié, pour lui demander d'apporter son soutien aux jardins d'enfants de Fröbel et d'en faire une partie intégrante du futur système scolaire national. « Il convient que tous les gouvernements allemands, ainsi que la Diète de Francfort, accordent une considération de plus en plus forte à l'idée d'une éducation publique pour les tout-petits [...], et qu'ils encouragent de leur propre initiative la création de jardins d'enfants », pouvait-on lire dans le texte de la résolution (4).

La pétition ne se contentait pas de demander le développement et l'institutionnalisation des jardins d'enfants ; elle réclamait également la séparation de l'Église et de l'État. Elle se faisait l'avocat du pluralisme théologique et d'une tolérance envers la pluralité des comportements et des idées individuelles en matière de religion. Un même refus des dogmes religieux unissait Fröbel aux promoteurs des « communautés libres ». Le principe dit de « liberté d'action en toutes

(1) Meike Sophia Baader : « "Alle wahren Demokraten tun es". Die Fröbelschen Kindergarten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion », in Christian Jansen et Thomas Mergel (dir.) : *Die Revolutionen von 1848/49. Erfahrung-Verarbeitung-Deutung*, Göttingen, 1998, pp. 206-224.

(2) Citation tirée de Ann Taylor Allen : « "Kommt, lasst uns unseren Kindern leben". Kindergartenbewegung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten 1840-1914 », *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 35, 1989, p. 81.

(3) S.E. Hoffmann (dir.) : *Friedrich Fröbel und Karl Hagen*, Weimar, 1948, pp. 87 sq.

(4) Citation tirée de Helmut Heiland : *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek, 1982, p. 115.

choses » (*Freiwilligkeit in allem*) était commun au mouvement en faveur des jardins d'enfants et à celui des « communautés libres » (1).

L'attachement au pluralisme religieux et les liens avec les milieux favorables à la séparation de l'Église et de l'État, et aussi avec les communautés juives, explique, en sens inverse, l'hostilité des institutions établies. Le 7 août 1851, un décret du ministre prussien des cultes, von Raumer, interdit les jardins d'enfants de Fröbel. « Ainsi qu'on peut le lire dans la brochure de Fröbel, *Hochschule für Mädchen und Kindergarten* » (École supérieure de jeunes filles et Jardin d'enfants), explique-t-il, « les jardins d'enfants sont un élément du système socialiste de Fröbel, dont l'objectif est de conduire la jeunesse à l'athéisme. Dans ces conditions, toutes les écoles et autres institutions qui s'inspirent des thèses de Fröbel ne sauraient en aucun cas être tolérées » (2).

Cette interdiction, en réalité, ne fit que renforcer l'attrait des jardins d'enfants en leur conférant le charme de l'interdit. Durant les dix années suivantes, le nombre d'adeptes clandestins augmenta à l'intérieur du pays, mais aussi à l'extérieur par l'intermédiaire des nombreux émigrants qui emmenèrent dans leurs bagages, après la Révolution, l'idée des jardins d'enfants. Après l'échec de la Révolution et le rejet de l'action politique directe, ces hommes et ces femmes conçurent l'engagement pédagogique comme une alternative pour faire de la politique par d'autres moyens. « Je m'éloigne de plus en plus de la politique et me tourne vers le monde des enfants », écrit Rudolf Benfey à l'un de ses amis. « Ne crois pas cependant, enchaîne-t-il, que je tourne par là le dos au combat pour le progrès. Au contraire : j'agis ici dans un rayon qui est peut-être restreint, mais qui est d'autant plus efficace pour la cause de la liberté » (3).

(1) Sur ce sujet. cf. Sylvia Paetschek : *Frauen und Dissens. Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841-1852*, Göttingen, 1990, p. 184; Elke Kleinau : « Die "Hochschule für das weibliche Geschlecht" und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg », *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 36, 1990, p. 123; Heiland, *op. cit.*, p. 72.

(2) Citation tirée de Baader, *op. cit.* p. 206.

(3) Lettre de Rudolf Benfey adressée le 23 novembre 1850 au libraire Stargardt, *Geheimes Staatsarchiv*, HA Rep 77, Titl. 421, Nr 28, p. 14.

3. Les mutations des jardins d'enfants et la naissance du « jardin d'enfants populaire »

Avec la libéralisation politique consécutive à la montée sur le trône de Guillaume I^{er}, l'interdiction des jardins d'enfants fut rapportée le 10 mars 1860. Les vingt années suivantes furent dominées par le conflit opposant les tenants des établissements confessionnels et les partisans du jardin d'enfants selon Froebel. Parallèlement à ce débat autour des orientations de l'institution des jeunes enfants, des regroupements institutionnels aboutirent à la formation de trois grands ensembles : le réseau des établissements préscolaires protestants (regroupant les associations et les institutions régionales les plus nombreuses), le réseau des institutions catholiques et le réseau des jardins d'enfants de Fröbel. Organisé d'abord sur une base régionale, pour la Thuringe en 1863, ce dernier se dota d'une structure s'étendant à toute l'Allemagne en 1873-1874 et regroupant toutes les associations régionales (*Deutscher Fröbel-Verband*). En 1871, les associations protestantes se réunirent au sein du *Oberlin-Verein* (Association Oberlin), qui s'inscrivait dans la lignée du *Zentralausschuss für die Innere Mission der Deutschen Evangelischen Kirche* (Comité central de la mission intérieure de l'Église protestante allemande) de 1848. Freinés par l'obstruction de l'État durant le *Kulturkampf*, le développement des institutions catholiques et leur structuration s'opèrent plus tardivement. Après la fondation en 1897 du *Charitasverband für das katholische Deutschland* (Fédération caritative pour l'Allemagne catholique), le *Verband der Kleinkinderanstalten Deutschland* (Fédération des garderies allemandes) fut créé en 1916, et il fusionna l'année suivante avec le *Zentralverband katholischer Kinderhorte* (Fédération centrale des crèches catholiques) pour former le *Zentralverband katholischer Kinderhorte und Kleinkinderanstalten Deutschlands* (Fédération centrale des crèches et garderies catholiques allemandes) (1). Chacun de ces réseaux se fixa pour objectif de favoriser en son sein les échanges et le travail en commun grâce à des revues spécialisées : la revue *Kindergarten* pour les Fröbeliens (1860), le mensuel *Die christliche Kleinkinderschule* du côté protestant (1870) et la revue *Kinderheim* pour la fédération centrale catholique (1918) (2).

(1) Jürgen Reyer : « Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus », in G. Erning *et al.* (dir.) : *op. cit.*, tome 1, p. 46.

(2) *Ibid.*, pp. 46 sq.

Le conflit entre les jardins d'enfants confessionnels et ceux de Fröbel avait pour enjeu deux questions : d'une part, la nécessité et l'extension de ces institutions, et, d'autre part, le contenu et les méthodes de l'enseignement. Les adeptes de la pédagogie de Fröbel – et depuis sa mort en juin 1852, ses anciennes élèves – défendaient l'idée selon laquelle le jardin d'enfants devait devenir une institution de référence ouverte à tous les enfants de trois à six ans, quelle que soit leur origine familiale. La généralisation de l'éducation publique pour tous les jeunes enfants allait, pensaient-ils, se traduire par une élévation générale du niveau de culture du peuple, par la diffusion de l'instruction dans les classes populaires et par un progrès social général. Cette conception, qui se fixait pour but la généralisation de l'éducation publique des jeunes enfants, attachait une importance plus grande aux liens entre éducation préscolaire et éducation scolaire que ne le faisait un projet pédagogique cantonné au monde de la petite enfance et replié sur lui-même. De manière plus générale, les disciples de Fröbel étaient partisans d'une éducation dédoublée : « au jardin d'enfants, revenait l'éducation pour la vie publique, tandis que l'éducation pour la vie domestique relevait de la famille » (1).

Les partisans des institutions confessionnelles, à l'inverse, insistaient sur la fonction d'aide aux familles et limitaient leur rôle à l'accueil des jeunes enfants dont les mères étaient contraintes de travailler à l'extérieur. Dans l'esprit de l'époque et, plus encore, dans l'opinion des Églises sur la famille et la condition féminine, l'activité professionnelle des femmes était au mieux considérée comme un mal nécessaire, mais transitoire. L'éducation publique des tout-petits était considérée elle-même comme un pis-aller provisoire, un « palliatif d'urgence », selon l'expression employée par le pasteur d'un institut de diaconesses de Dresde. « Dès qu'apparaîtra une nouvelle génération de mères éducatrices », ajoutait-il, « ce sera une joie de fermer ces ateliers du Royaume de Dieu » (2). Les défenseurs des établissements confessionnels accusaient le projet de Fröbel de vouloir détruire les liens de la famille, et ils dénonçaient, comme une illusion dangereuse et provocatrice, la thèse fröbelienne d'un progrès social grâce à la généralisation des jardins d'enfants au premier niveau du système éducatif (3).

(1) A. Köhler : *Winke für angehende Fröbelvereine*, Weimar, 1872.

(2) J. Hübener : *Die christliche Kleinkinderschule, ihre Geschichte und ihr gegenwärtiger Stand*, Gotha, 1888, p. 6.

(3) J. Reyer, *op. cit.*, p. 48.

L'une des critiques adressées aux jardins d'enfants, et qui ne manquait pas de pertinence, portait sur leurs horaires d'ouverture réduits et sur leur coût élevé, qui les empêchaient de répondre aux besoins des familles ouvrières. Sous l'Empire, le recrutement de ces établissements se limita de plus en plus nettement aux enfants des familles bourgeoises. L'ambitieux programme d'une pédagogie transcendant les classes sociales était victime de ses propres exigences. Au lieu d'œuvrer à l'harmonie sociale, comme on l'avait escompté dans l'euphorie de la Révolution de 1848, les jardins d'enfants fröbeliens donnaient l'impression de contribuer à renforcer les contrastes entre les classes. À la différence des garderies (*Bewahranstalten*), gratuites, ils se répandirent, surtout, sous l'Empire, dans les quartiers de la bourgeoisie riche et cultivée. Regroupant des enfants issus du même milieu, ils devinrent le lieu de leur première socialisation selon les théories modernes : leurs usagers y trouvaient les premiers rudiments de la formation scolaire et des atouts pour leur cursus ultérieur, tandis que les mères bourgeoises étaient en partie déchargées des lourdes responsabilités que leur imposait l'ambitieux idéal pédagogique du XIX^e siècle.

Sauf de rares exceptions, représentées par des mères aux idées sociales avancées, comme Hedwig Heyl, une épouse d'industriel qui confie ses fils au jardin d'enfants de l'entreprise, où ils sont mêlés aux enfants des ouvriers (1), tous les témoignages privés d'origine bourgeoise confirment la tendance à la ségrégation sociale. Le journal intime de la berlinoise précédemment citée fournit un exemple de cette pratique à la date du 25 avril 1883 :

« Ce que je mentionnais plus haut a eu enfin lieu. La rentrée au jardin d'enfants s'est bien passée ; les enfants y ont passé tout l'hiver, ils s'y sont bien sentis et y ont été heureux, et nous avons été très satisfaits du résultat. Nous avons eu la chance d'avoir une maîtresse très gentille ; elle s'est occupée des enfants avec amour et application, et elle a merveilleusement su les captiver. [...] Le 1^{er} avril, le jardin d'enfants a été fermé, car cette jeune femme dirige maintenant un établissement public ; nos garçons y ont bien été quelques jours, mais cela n'avait rien à voir avec la situation antérieure ; je les ai donc retirés et j'ai préféré engager une jeune fille qui va s'occuper d'eux à la maison et qui, maintenant que l'été approche, va les faire souvent sortir » (2).

(1) Voir à ce propos Hedwig Heyl : *Aus meinem Leben*, 1925, pp. 20 sq.

(2) Journal intime d'Helene Eyck, 25.4.1883, *Archives privées Eyck*, Calgary, Canada.

Cette évolution dans le sens d'une institution purement bourgeoise, contraire à l'idéal fröbelien mais correspondant à la réalité des établissements, déclencha des critiques et des projets de réforme au sein même du mouvement. À l'origine du nouveau concept de *volks-kindergarten* (jardin d'enfants populaire), on trouve deux anciennes élèves de Fröbel, décidées, en dépit de l'idée différente qu'elles se faisaient de la nouvelle institution, à ce qu'elle réponde aux besoins des familles ouvrières.

En 1861, le premier jardin d'enfants populaire fut créé à Berlin par Bertha von Marenholtz-Bülrow, l'une des plus éloquents épigones de Fröbel, qui s'était activement occupée de propager ses idées en France, en Belgique et aux Pays-Bas, à l'époque où elles étaient interdites en Allemagne (1). Ce nouvel établissement devait « offrir aux enfants de la véritable classe ouvrière, et plus précisément à ceux qui étaient dépourvus de toute ressource, un refuge et un lieu d'éducation pour la plus grande partie de la journée, comme le font déjà les garderies. Le jardin d'enfants populaire, selon sa propre définition, n'est rien d'autre qu'une garderie mettant en œuvre la pédagogie de Fröbel » (2). Pour Bertha von Marenholtz-Bülrow, la nécessité de créer des « jardins d'enfants populaires » ne résultait pas seulement de l'inadéquation des établissements fröbeliens antérieurs, ouverts une demi-journée seulement et fort coûteux, aux besoins des familles ouvrières; elle découlait autant du choix impératif de maintenir les enfants de milieu populaire à l'écart des établissements bourgeois. « Si, dès leur plus jeune âge », argumente-t-elle, « on gâte les enfants des masses encore non dégrossies, et on les dégoûte par avance du travail auquel, de toutes façons, ils seront plus tard contraints, ils seront alors élevés au-dessus de leur niveau et de leur milieu social » (3).

En s'éloignant du programme de Fröbel par une interprétation personnelle, la baronne von Marenholtz-Bülrow transformait son projet de pédagogie sociale en théorie adaptée au monde du travail. Sa méthode pédagogique, pour reprendre ses propres termes, avait pour but « d'ouvrir la voie à une formation au travail, au sens le plus complet du terme, pour répondre aux exigences urgentes de notre temps et

(1) S.M. Berger : *Frauen in der Geschichte des Kindergartens. Ein Handbuch*, Francfort-sur-le-Main, 1995, pp. 127 sq.

(2) B.v.Marenholtz-Bülrow : *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode*, Berlin, 1866, p. 50.

(3) *Ibid.*, p. 56.

permettre aux classes laborieuses de rentrer le plus tôt possible dans le monde professionnel » (1). En renonçant aux aspirations démocratiques de l'époque de la Révolution de 1848, Bertha von Marenholtz-Bülow adaptait l'ancien idéal égalitaire et démocratique des premiers temps du mouvement en faveur des jardins d'enfants aux besoins et aux réalités d'une société hiérarchisée (2).

La seconde avocate du jardin d'enfants populaire fut Henriette Schrader-Breymann, elle-même petite-nièce de Fröbel. Moins attachée que Bertha von Marenholtz-Bülow à une stricte séparation entre les milieux sociaux, elle se montra, par ailleurs, plus critique à l'égard des conceptions et des idées de Fröbel. Elle se détacha de ce qu'elle appelait le « schématisme » de ses instructions, et elle mit à profit ses propres expériences d'éducatrice pour élaborer de nouvelles méthodes pédagogiques (3).

En 1873, elle prit la direction du jardin d'enfants populaire du quartier sud-ouest de Friedrichsstadt créé à Berlin en 1866 ; elle entra dans le comité de gestion, et elle le transforma, en 1874, en « Association pour l'éducation populaire » (*Verein für Volkserziehung*). L'association et le jardin d'enfants populaire furent, par la suite, à l'origine de ce qu'on appela, après son déménagement dans un autre immeuble, et à partir de 1880, la « Maison Pestalozzi-Fröbel » (*Pestalozzi-Fröbel-Haus*). Par cette nouvelle création, Henriette Schrader-Breymann voulait avant tout en finir avec la froide atmosphère des établissements plus anciens, mais aussi des autres jardins d'enfants populaires, et lui substituer une ambiance familiale. L'organisation d'une grande chambre de jeux, raconte sa collègue et amie Hedwig Heyl, fut sa première initiative dans cette direction (4). La *Pestalozzi-Fröbel-Haus* devint progressivement un établissement pédagogique et social modèle. Un de ses buts principaux, selon Henriette Schrader-Breymann, était d'arriver à promouvoir une « relation

(1) B.v.Marenholtz-Bülow : *Ein Zusammenhängendes Ganzes von Spielen und Beschäftigungen für die erste Kindheit von Fr. Fröbel*, Dresde, 1854, pp. 2 sq.

(2) Ann Taylor Allen : « "Geistige Mütterlichkeit" als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870 », in Elke Kleinau, Claudia Opitz (dir.) : *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, tome 2, *Von Vormärz bis zur Gegenwart*, Francfort-sur-le-Main, New York, 1996, pp. 19-34.

(3) M. Lyschinska : *Henriette Schrader-Breymann. Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern*, 2 tomes, Leipzig, 1927, tome II, p. 495.

(4) Hedwig Heyl : *Aus meinem Leben*, Berlin, 1925, p. 25.

naturelle avec les classes populaires » (1). Une garderie (*Hort*) fut organisée pour les enfants de six à dix ans allant à l'école; une école de cuisine et un foyer de jeunes filles furent adjoints au centre chargé de la formation professionnelle des éducatrices (2). Les salles où se réunissaient les groupes d'enfants étaient aménagées comme un intérieur bourgeois grâce à des tableaux, des plantes, des objets et du mobilier. Les enfants recevaient de petites responsabilités en fonction de leur âge, telles que l'entretien des plantes, les soins aux animaux domestiques ou la préparation de repas faciles. Conformément aux recommandations de Fröbel, Henriette Schrader-Breymann attachait une grande importance au jardinage. Elle introduisit, par ailleurs, un nouveau principe pédagogique, le « thème mensuel de travail » (*Monatsgegenstand*), appelé ainsi « parce que travailler sur un sujet particulier et sur ses relations principales avec d'autres points nécessite habituellement un mois, et parce que cela doit être conforme aux caractéristiques de chaque saison de l'année » (3).

Avec la nouvelle formule du « jardin d'enfants populaire » – selon le modèle de la *Pestalozzi-Fröbel-Haus* –, les jardins d'enfants fröbeliens s'étaient rapprochés des établissements confessionnels, puisqu'ils prenaient maintenant en compte les besoins et les conditions d'existence des familles ouvrières. De leur côté, les institutions confessionnelles s'ouvrirent progressivement aux principes fröbeliens. Aux conflits de la seconde moitié du XIX^e siècle avait succédé, dans les années 1900, un rapprochement réciproque.

Des facteurs extérieurs encouragèrent ce rapprochement entre les établissements fröbeliens et confessionnels. Le changement d'attitude de l'État à l'égard de l'éducation publique des jeunes enfants eut une influence déterminante (4). Après l'unification allemande de 1871, l'État élargit son champ de compétence. Sa bienveillance distante à l'égard des jardins d'enfants, sans engagement suivi, en particulier sur le plan financier et législatif, céda la place à un interventionnisme actif et à de multiples réglementations. Sous la pression croissante de l'industrialisation et des problèmes sociaux consécutifs, les lois rela-

(1) Citation tirée de Allen : « Öffentliche und private Mutterschaft », *op. cit.*, p. 17.

(2) J. Reyer, *op. cit.*, pp. 53 sq.

(3) H. Schrader-Breymann : « Häusliche Beschäftigung und Gartenarbeit als Erziehungsmittel im Pestalozzi-Fröbel-Haus (1893) », in E. Hoffmann (dir.) : *Henriette Schrader-Breymann*, Berlin (1930), p. 84.

(4) J. Reyer, *op. cit.*, p. 57.

tives à l'enfance et à la jeunesse furent toutes révisées dans les différents *Länder* – et d'autant plus qu'elles devaient s'adapter au nouveau code civil du *Reich*, entré en vigueur le 1^{er} janvier 1900. La nouvelle législation présentait l'éducation publique des jeunes enfants comme « une étape pédagogique placée sous le contrôle des autorités administratives, et qui avait pour fonction d'éviter le recours à l'assistance ou au placement éducatif » (1). L'État, qui ne s'imposa aucune obligation, en particulier financière, n'en étendit pas moins son influence sur l'éducation publique des jeunes enfants en allant jusqu'à se préoccuper de la formation professionnelle des éducatrices.

II. L'ÉVOLUTION DES JARDINS D'ENFANTS AU XX^e SIÈCLE

1. Les jardins d'enfants pendant la Première Guerre mondiale

À la veille de la Première Guerre mondiale, la prise en charge des jeunes enfants des familles nécessiteuses par des établissements publics à vocation socio-pédagogique disposait d'un fort ancrage institutionnel. Deux types de facteurs ont introduit des changements pendant le conflit. La politique démographique et l'hygiène publique visaient à maintenir en bonne santé les nouvelles générations ; les besoins de l'économie de guerre exigeaient de dégager les femmes de leurs obligations maternelles afin de les rendre disponibles pour le travail. Ces deux facteurs ont été à l'origine d'une augmentation exceptionnelle du nombre de places offertes dans les jardins d'enfants.

Créé le 1^{er} novembre 1916, l'Office de guerre (*Kriegsamt*) avait notamment pour mission d'accélérer le recensement et le recrutement de la main-d'œuvre ; il était plus spécialement chargé d'organiser le remplacement de la main-d'œuvre masculine par une main-d'œuvre féminine. Une administration spéciale fut créée à cet effet et placée sous sa tutelle : la Centrale pour le travail des femmes (*Frauenarbeitszentrale*). Cette centrale était conçue comme un poste de gestion et de coordination compétent dans tous les domaines, selon un arrêté

(1) B. Müller : *Öffentliche Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich. Analysen zur Politik der Initiierung, Organisation, Nationalisierung und Verstaatlichung reaktiver öffentlicher Ersatzfamilien in der Vorgeschichte des modernen Kleinkinderanstaltswesens in Deutschland*, thèse de doctorat, Tübingen, 1986, citée par J. Reyer, *op. cit.*, p. 60.

signé, le 17 janvier 1917, par le directeur de l'Office de guerre. L'activité professionnelle des mères de famille n'était donc plus considérée comme une nuisance sociale ; elle était désormais une nécessité nationale dans le cadre de la production de guerre. Ce retournement de perspective se répercuta sur l'aménagement « de lieux d'accueil, de crèches, de garderies, de jardins d'enfants, de centres aérés, de salles d'allaitement, de services de consultation pour les mères, les nourrissons et les enfants en bas âge, etc. » (1), puisque l'ardeur au travail des mères de famille dépendait de la mise en place de ces établissements.

Le premier « jardin d'enfants de guerre » ouvrit ses portes, le 10 août 1914, à Berlin. Il était dirigé par des éducatrices de la maison Pestalozzi-Fröbel. Les méthodes de garde et d'éducation des 7 500 établissements destinés aux jeunes enfants étaient profondément marquées par la situation de guerre. Fondés dans l'urgence ou installés dans des locaux de fortune, certains établissements souffraient d'une redoutable exigüité : « 200 enfants se retrouvent quotidiennement dans une pièce de 6 mètres de long sur 6 mètres de large et 2 mètres de haut, éclairée par quatre petites fenêtres basses », déplore un rapport contemporain (2).

2. Une ébauche de réforme dans les années 1920

Au lendemain de la guerre, sans doute en raison de l'expérience acquise à cette occasion, la tendance générale fut de mettre en place une législation commune à l'ensemble des établissements chargés de l'éducation des enfants et des adolescents. Par ailleurs, les années 1920 de la République de Weimar furent marquées par l'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles et par la rationalisation de la pédagogie relative aux enfants en bas âge. Les idées et les institutions proposées par Maria Montessori et par l'anthroposophe Rudolf Steiner constituèrent un véritable défi pour les établissements fröbeliens et suscitèrent, à long terme, un mouvement de réformes par l'adoption d'un mobilier adapté aux enfants, comme des armoires à jouets

(1) *Erllass des Chefs des Kriegsamtes v. 16 Januar 1918*, cité par J. Reyer, *op. cit.*, p. 65.

(2) H. von Gierke, A. Keller : « Welche Forderungen ergeben sich für die Kleinkinderfürsorge aus der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frau ? » in *Kleinkinderfürsorge und Bevölkerungspolitik*, publié sous la direction du « Deutscher Ausschuss für Kleinkinderfürsorge », Francfort-sur-le-Main, 1918, p. 150.

facilement accessibles, l'aménagement de coins fonctionnels et la prise en compte du sol comme surface de jeu (1).

Entrée en vigueur en 1924, la Loi sur la jeunesse (*Reichsjugendgesetz*) donna le signal d'une certaine unification juridique en décidant que l'éducation des jeunes enfants devait, sous certaines conditions, être gérée par les Offices pour la jeunesse (*Jugendämter*). Mais la parcimonie financière de l'État persista. Dans le contexte de la crise économique, les tâches « conditionnelles » confiées aux Offices pour la jeunesse en vertu du paragraphe 4 de la loi furent désormais qualifiées « d'activités volontaires ».

Si le rôle joué par l'État dans le financement et la gestion des jardins d'enfants demeurait secondaire, la gamme des institutions évolua au cours des années 1920 selon deux tendances. D'une part, les liens corporatifs inter-institutionnels se renforcèrent; d'autre part, le nombre des structures d'accueil augmenta en raison de la création de rares établissements publics (à l'échelle communale) et de plusieurs établissements privés, tels ceux de la Croix Rouge ou de l'Association pour le bien-être du travailleur (*Arbeiterwohlfahrt*). En 1930, selon une enquête ministérielle, près de 7290 jardins d'enfants offraient 421 955 places (2).

3. Les jardins d'enfants sous le Troisième Reich

Le projet totalitaire des nazis ne manqua pas d'affecter les jardins d'enfants, qui furent l'objet de restructurations partielles ou de remodelages complets. L'objectif dominant était « l'élevage de corps entièrement sains ». Les garçons devaient s'endurcir à l'épreuve de jeux guerriers et développer un goût pour les rituels militaires, tandis que les filles recevaient une éducation adaptée aux « données biologiques » de leur sexe, voué à la maternité. L'un des points forts de l'éducation consistait, en outre, à faire naître un sentiment « d'amour pour le Führer », y compris chez les tout jeunes enfants, comme en témoigne un manuel destiné aux maîtresses : « L'éducatrice doit commencer la journée en évoquant le Führer. Le cœur des petits se tourne vers lui. À cet instant, les sentiments d'amour, de respect et de loyauté envahissent leurs âmes enfantines » (3).

(1) J. Reyer, *op. cit.*, p. 70.

(2) Chiffres cités par J. Reyer, *op. cit.*, p. 75.

(3) R. Benzing : *Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten*, Berlin, 1941, p. 42.

La mise au pas des organisations de bienfaisance par le pouvoir nazi affecta massivement les institutions responsables de jardins d'enfants à partir de 1934. Les maisons d'enfants Montessori et les jardins d'enfants Waldorf furent immédiatement fermés. L'association Fröbel fut contrainte à l'auto-dissolution en 1938, et sa revue, *Kindergarten*, devint l'organe de la *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV)*, l'Assistance publique nazi. En outre, la NSV avait pour objectif déclaré d'absorber progressivement tous les jardins d'enfants, y compris et surtout les établissements confessionnels. Elle n'y parvint qu'en partie. Sur 5 200 établissements financés par des institutions catholiques, seuls 1 200 furent absorbés. L'évolution fut semblable pour les établissements protestants, dont le nombre augmenta de 2 611, en 1932-1933, à 2 855, en 1934-1935 (1), puis déclina jusqu'à 2 459 établissements, avec une capacité d'accueil de 1 583 711 enfants, en 1940-1941 (2). Dès le mois de décembre 1939, la NSV accueillait environ 700 000 enfants dans quelque 13 400 établissements. Les « jardins d'enfants de la récolte » (*Erntekindergärten*) étaient entièrement entre ses mains.

Lorsque la Seconde Guerre mondiale obligea un nombre toujours croissant de femmes à effectuer le travail des hommes, notamment dans les usines d'armement, le besoin de nouveaux lieux d'accueil des jeunes enfants se fit pressant. On créa ainsi dans l'urgence un grand nombre de jardins d'enfants de secours, en particulier dans les grandes villes et dans les régions industrielles. Le nombre des garderies ouvertes toute la journée augmenta lui aussi de manière significative. Face à cette demande croissante, les personnels spécialisés finirent par manquer, et l'on fit largement appel à des éducatrices non-qualifiées. Le titre de certains articles – « Tout ce que l'éducatrice doit savoir de la protection anti-aérienne » – permet d'imaginer approximativement la vie quotidienne dans ces jardins d'enfants pendant la guerre (3).

(1) Cf. Manfred Berger : *Vorschulerziehung im nationalsozialismus. Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933-1945*, Weinheim, Bâle, 1986.

(2) M. Heinemann : « Evangelische Kindergärten im Nationalsozialismus. Von der Illusionen zum Abwehrkampf », in M. Heinemann (dir.) : *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, tome 1 : *Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, Stuttgart, 1980, pp. 49 sq. et p. 56.

(3) « Was muss eine Kindergärtnerin vom Luftschutz wissen ? », *Kindergarten* 10, 1939, pp. 198 sq.

4. Des politiques différentes en RFA et en RDA

La demande adressée aux jardins d'enfants ne faiblit pas après la Seconde Guerre mondiale. Comme le taux d'activité professionnelle des femmes demeurait élevé, avec une nette tendance à la hausse, les établissements publics de jeunes enfants se trouvèrent contraints d'assumer une nouvelle fois le rôle qu'ils avaient joué au début de leur histoire, celui de lieux d'assistance destinés aux orphelins, aux enfants délaissés ou menacés d'abandon. Le nombre élevé d'orphelins ou d'enfants victimes de divorces dans une société demeurée longtemps « sans père » donnait au problème une dimension critique. Pourtant, le « programme de rééducation » conçu par les Alliés, et qui fut appliqué énergiquement aux écoles, aux universités, aux milieux de la presse et de l'édition, ne toucha guère les jardins d'enfants. Le mot d'ordre de « gestion de la pénurie » et la situation, peu propice aux remises en cause pédagogiques, invitaient surtout à une réflexion rétrospective sur les origines. À ce contexte d'ensemble, s'ajoutaient les effets de la dénazification : une partie du personnel employé dans les jardins d'enfants fut suspendue de ses fonctions ou elle anticipa une éventuelle suspension en se retirant spontanément. Hilde Thurnwald, qui a consacré après la guerre plusieurs études à la situation sociale des familles berlinoises, a bien décrit l'état de précarité des jardins d'enfants à la fin des années 1940 :

« Les enfants, qui arrivaient à 6 heures du matin dans des locaux dont la température pouvait aller jusqu'à - 6°, se serraient autour du poêle et aidaient à y mettre du charbon. Les plus petits arrivaient souvent en larmes, parce qu'ils avaient froid. Les mères les couvraient de plusieurs couches de vêtements, mais aucun n'était vraiment chaud [...]. La vivacité et l'entrain de ces enfants étaient éteints sous l'effet du froid. Tous présentent des difficultés d'assimilation ou de concentration. Ces deux symptômes s'aggravent avec le froid. Lors de la séance de travail quotidienne, il apparaissait clairement qu'ils oubliaient à mesure qu'ils apprenaient » (1).

Contrairement aux autorités des zones d'occupation occidentales, celles de la zone d'occupation soviétique (*SBZ*) envisagèrent, dès 1946, d'intégrer l'administration des jardins d'enfants à celle du système éducatif. Deux lois fixèrent les modalités de cette intégration, l'une sur « l'évolution socialiste du système scolaire en RDA » (2 décembre 1959) et l'autre sur le « système scolaire socialiste

(1) H. Thurnwald : *Gegenwartsprobleme Berliner Familien*, Berlin, 1948, p. 99.

unifié » (25 février 1965) (1). Si la fréquentation des jardins d'enfants ne devint pas obligatoire, c'est uniquement parce que les conditions matérielles restaient précaires. La remise en place des établissements publics s'opéra, en RDA, par référence aux pratiques anciennes. Ainsi, la liste de jouets incluse en 1949 dans un projet d'équipement modèle ne manquait-elle pas de mentionner, fait significatif, les tablettes de Fröbel (2).

Dans les années 1950, les deux États allemands connurent des évolutions de plus en plus divergentes, y compris en matière de politique éducative et notamment sur la question des jardins d'enfants. À l'Ouest, dans le contexte du miracle économique, on prôna un retour à la séparation traditionnelle des tâches en fonction des sexes : les formes d'éducation non-maternelles furent dénoncées comme un pis-aller. À l'Est, en revanche, l'intégration croissante des femmes dans le processus économique rendit de plus en plus nécessaire la création de lieux d'accueil des jeunes enfants. Ces établissements devaient aider à instaurer la fameuse « compatibilité » entre maternité et vie professionnelle. Les garderies et les jardins d'enfants furent célébrés comme un moyen d'assurer l'égalité de l'homme et de la femme dans la société.

Le discours officiel des deux États allemands, comme les résultats de leurs politiques respectives, révélaient une conception diamétralement opposée de l'éducation extra-familiale. Considérés de plus en plus souvent comme une menace pour le foyer familial, les jardins d'enfants cherchaient, en RFA, une légitimité, tandis que leurs utilisateurs avaient mauvaise conscience. À l'Est, en revanche, et tout en continuant naturellement d'assumer l'essentiel des tâches éducatives, les femmes pouvaient revendiquer l'inscription de leurs enfants dans des établissements préscolaires. Lorsque les autorités évoquaient les lignes directrices de la politique est-allemande, elles ne manquaient jamais d'insister sur le rôle éducatif et culturel de premier ordre joué par ces jardins d'enfants. Lors de la Conférence centrale sur l'Éducation préscolaire tenue à Leipzig, en 1957, le ministre de l'Éducation de la RDA affirma que ces établissements étaient une institution

(1) Cf. K.-H. Günther, G. Uhlig : « Die Schulentwicklung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1965 », *Pädagogik*, n° 5/6, 1966, pp. 385 sq. et K. Neumann : « Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von 1945 bis in die Gegenwart », in G. Erning, *op. cit.*, tome 1, pp. 92 sq.

(2) Archives du Parti et des organisations de masse, Bundesarchiv SAPMO-BA, DR2/1492.

d'État destinée « à épauler les parents dans leurs tâches éducatives et à garantir des années heureuses aux enfants de nos travailleurs » (1). D'après lui, les objectifs pédagogiques des jardins d'enfants étaient liés à des enjeux politiques et économiques, puisqu'ils permettraient, à long terme, d'atteindre une situation de plein-emploi pour l'ensemble des femmes est-allemandes.

Ce point cristallisa les critiques de la RFA à l'égard de la politique est-allemande, en particulier pendant la guerre froide. La plupart des partis politiques estimaient que l'État Est-allemand, comme l'État national-socialiste avant lui, cherchait à enlever les enfants à leurs parents pour les endoctriner politiquement. L'Église catholique, qui défendait haut et fort, surtout pendant les années 1950, la tradition d'un modèle familial où les mères restaient au foyer, ne fut pas seule à opposer l'amour maternel à l'anonymat des jardins d'enfants. Cette vision des choses était également celle des syndicats, qui prirent leurs distances à l'égard de la politique est-allemande lorsqu'entra en vigueur, en 1950, la « Loi sur la protection des mères et des enfants ainsi que sur le droit des mères », qui revendiquait explicitement la création de crèches et de jardins d'enfants (2). En RFA, pour éviter que les mères ne s'engagent dans des activités professionnelles, des directives recommandèrent de maintenir les capacités d'accueil des jardins d'enfants à un niveau bas (3). Les résultats furent à la mesure de cette politique : en 1950, seuls 25 % des besoins étaient couverts, contre environ 30 % en 1955, puis environ 33 % en 1960 (4).

« Tandis que l'une des priorités de l'évolution socialiste dans notre État d'ouvriers et de paysans est la création d'établissements à vocation sociale, le gouvernement de la République Fédérale, d'après les résultats publiés dans le bilan statistique de 1960, ne semble pas considérer qu'il est responsable des enfants dont les mères exercent une activité professionnelle. En Allemagne de l'Ouest, les établissements destinés à l'accueil des jeunes enfants sont financés en grande

(1) *Aufgaben und Probleme der Vorschulerziehung in der DDR. Zentrale Konferenz der Vorschulerziehung*, Leipzig, 1957, Berlin, 1957, p. 30.

(2) R.G. Moeller : *Geschützte Mütter. Frauen und Familien in der westdeutschen Nachkriegspolitik*, Munich, 1997, pp. 280 sq.

(3) Karin Hausen : « Frauenerwerbstätigkeit und erwerbstätige Frauen. Anmerkungen zur historischen Forschung », in G.-F. Budde (dir.) : *Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und WestDeutschland nach 1945*, Göttingen, 1997, pp. 29 sq.

(4) *Ibid.*

partie par des associations caritatives, et les parents sont contraints de payer des sommes très élevées pour la prise en charge de leurs enfants », constate avec fierté le service responsable des questions sociales au sein du Secrétariat pour les femmes, placé sous la tutelle du syndicat Est-allemand FDGB (1). Pourtant, malgré les efforts des autorités de la RDA, la question des capacités d'accueil dans les jardins d'enfants et les garderies demeura un problème constant et suscita des critiques ouvertes à l'égard du gouvernement, dans un contexte politique où la contestation était généralement fort discrète. Le décalage entre l'offre et la demande, qui ne se réduisit pas, fit négliger en partie la formation des éducatrices, et il ne permit pas, à quelques exceptions près, l'élaboration d'une pédagogie spécifique à la RDA. Trait caractéristique, l'administration des jardins d'enfants est-allemands était placée sous la tutelle du ministère de la Santé et non sous celle du ministère de l'Éducation.

En RFA, où le modèle familial traditionnel avait retrouvé ses assises, les jardins d'enfants ne connurent guère d'innovations, internes ou externes, au cours des années 1950 et 1960. L'image traditionnelle de l'éducation préscolaire comme service d'assistance et mesure de politique sociale destinée à compléter l'éducation familiale resta prévalente jusqu'au milieu des années 1960 (2). De plus en plus virulentes, les critiques se multiplièrent toutefois contre les jardins d'enfants classiques à partir de la fin des années 1960, et elles suscitérent une remise en question de l'autonomie du dispositif d'éducation préscolaire. Les scénarios-catastrophe élaborés par un certain nombre d'experts – « État d'urgence dans l'éducation », « catastrophe éducative » – inspirèrent un important mouvement de réforme, où la question des jardins d'enfants joua un rôle fondamental. Les nouveaux projets firent passer au second plan la question de l'aide aux enfants laissés à eux-mêmes pendant la journée pour donner la priorité à la promotion d'une éducation préscolaire aussi étendue que possible. Présenté en 1970 par le gouvernement de la RFA, le *Rapport sur l'Éducation* prit en compte les propositions élaborées au cours des années précédentes et fit de « l'éducation élémentaire l'un des points primordiaux de la réforme scolaire ». L'attention accordée à l'éducation publique des jeunes enfants prit une importance sans précédent, lisible notamment dans l'éclosion rapide, au cours des années suivantes, de nombreux lieux d'accueil *alternatifs* et anti-autoritaires, creusets d'expériences pédagogiques provocatrices et fructueuses.

(1) Archives du Parti et des organisations de masse (SAPMO), DY30/IV, 2/17/34.

(2) K. Neumann, *op. cit.*, p. 105.

III. LES JARDINS D'ENFANTS, LES FEMMES ET L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

L'apparition des premières garderies à partir de la fin du XVIII^e siècle, puis la multiplication des jardins d'enfants à partir du milieu du siècle suivant allèrent de pair avec la transformation de la condition féminine et de ses représentations. Les premières garderies furent créées en réponse au développement du travail féminin en dehors du cadre domestique dans les milieux populaires, tandis que les jardins d'enfants fröbeliens s'adressaient en priorité, malgré leur vocation universelle, aux femmes de la bourgeoisie, considérées comme des éducatrices potentielles. Ces deux institutions différentes contribuèrent, l'une et l'autre, à la promotion du travail féminin.

1. L'idéal familial de la bourgeoisie au XIX^e siècle

Les établissements destinés à l'accueil des jeunes enfants s'opposaient à l'idéal familial dominant au XIX^e siècle, puisqu'ils encourageaient les activités professionnelles des femmes. Lieu d'amour et d'affection, la famille était considérée comme indépendante des sphères économiques ou politiques, comme un havre de paix où la femme et les enfants pouvaient évoluer à loisir, entretenus par les revenus suffisants du chef de famille. L'épouse et les enfants restaient ainsi à l'écart d'une société en perpétuelle activité, soucieuse uniquement de rendement et d'efficacité, mais dont le mouvement était précisément entretenu par les familles, qui lui fournissaient régulièrement les jeunes gens et les jeunes filles qu'elles avaient éduqués. La cellule familiale ne devait pas entrer en contact avec le monde du travail : peuplée des seuls parents et des seuls enfants, elle était gérée par les maîtresses de maison. Quotidiennement, tandis que l'homme faisait ses preuves dans le monde exigeant du travail, la femme organisait un lieu de repos et d'éducation dans la sphère familiale. Son champ d'action se limitait aux quatre murs de la demeure : elle devait l'aménager selon les règles du confort bourgeois, gérer quotidiennement les tâches domestiques, entourer son époux de soins et de gentillesse, renforcer l'autorité du père, offrir aux enfants chaleur et sentiment de sécurité, apaiser les conflits, bref, être toujours disponible en cas de chagrins et de crises.

Selon le discours contemporain, si les qualités de leur sexe rendaient les femmes particulièrement aptes à créer et entretenir ce cadre de vie bourgeois, elles faisaient surtout des mères les actrices privilégiées de l'éducation des futurs jeunes gens et jeunes filles de la

bourgeoisie. Le rôle de la mère se trouva considérablement revalorisé lorsque cette éducation devint un enjeu toujours plus important. Mais « les vocations proprement féminines » se réduisirent à un champ limité, alors que les perspectives offertes par les activités professionnelles des hommes ne cessaient de s'élargir. Plus cette répartition des tâches fut prise au sérieux, plus les sphères d'activité féminines et masculines s'éloignèrent les unes des autres, selon un processus que les témoins qualifiaient de « naturel » et qu'ils expliquaient en invoquant les « caractéristiques spécifiques » à chacun des sexes. Ces considérations trouvaient une application concrète dans l'éducation prodiguée aux filles : exclusion précoce des jeux réservés aux garçons, cursus scolaires écourtés, spectre restreint des disciplines enseignées, accès longtemps interdit à plusieurs voies de formation professionnelle, progressivement ouvertes aux femmes seulement à partir des années 1900 (1). Cet idéal, dont la réalisation exigeait une certaine aisance matérielle, n'était accessible qu'à une partie restreinte de la population allemande au XIX^e siècle. Pourtant, son rayonnement dépassa largement les cercles de la bourgeoisie et devint un but à atteindre pour de larges franges de la population. Les voix qui s'élevaient pour condamner l'activité professionnelle des femmes n'étaient pas exclusivement issues de la bourgeoisie : certains maîtres-à-penser sociaux-démocrates estimaient que toutes les femmes devaient pouvoir, un jour, se consacrer uniquement à leurs activités maternelles.

2. Les jardins d'enfants : un débouché professionnel pour les jeunes filles de la bourgeoisie

Les premiers jardins d'enfants appliquant les principes de Fröbel furent fondés, ce n'est pas un hasard, à une époque où l'éducation était devenue une activité délibérée, assumée par les parents et suscitant un intérêt et des espoirs croissants. La question de savoir comment il convenait d'accompagner les premières années de la vie prit une importance de premier ordre. On insista toujours plus sur le rôle de la mère dans l'éducation des enfants, tandis que la question des procédés était de plus en plus envisagée dans une perspective politique et sociale. Pour les femmes issues de la bourgeoisie, cette revalorisation signifia non seulement une responsabilité accrue à l'égard

(1) Cf. pour plus de détails, G.-F. Budde : *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien, 1840-1914*, Göttingen, 1994.

de leurs enfants, mais aussi la possibilité de donner une dimension publique à des activités privées, comme la transmission des valeurs au sein de la famille.

Si ce programme ne prévoyait aucune sortie hors du domaine domestique, il n'en permit pas moins de définir l'éducation des enfants comme un trait d'union entre sphère privée et sphère publique, et donc d'élargir le champ d'action social et professionnel des femmes. En dépit de ce contexte favorable, le parcours menant du statut de garde d'enfants non rémunérée à celui d'éducatrice qualifiée fut semé d'embûches. La première génération d'éducatrices, « formée », en quelques mois seulement, dans les séminaires de Fliedner, reçut avant tout des cours d'instruction religieuse et des conseils pratiques, mais elle ne fut guère sensibilisée à la théorie des pratiques pédagogiques.

Une fois encore, Friedrich Fröbel fut un pionnier dans le domaine de la professionnalisation du métier d'éducatrice. Sa conception de l'éducation était ambitieuse, son programme de formation des éducatrices le fut tout autant. D'après lui, les femmes employées dans les jardins d'enfants devaient disposer de connaissances solides en matière de sciences naturelles, de pédagogie et de psychologie, savoir observer l'évolution des jeunes enfants, être sensibles, disposer d'un certain instinct pédagogique et être douées pour les arts. Si toutes les mères de famille étaient, à ses yeux, prédisposées pour cette activité, il estimait qu'une formation spécifique était indispensable pour révéler les qualités particulières de la femme. Il restait, de toute façon, convaincu que l'accompagnement des premières années d'un enfant devait être assuré en priorité par des femmes. Son appel à la fondation du premier jardin d'enfants (*Allgemeiner deutscher Kindergarten*) s'adressa explicitement à « toutes les femmes et à toutes les jeunes filles allemandes ».

La formation dispensée à ces futures éducatrices fut d'abord conçue comme un complément de l'éducation familiale reçue par chacune d'entre elles. Il s'agissait initialement, pour ainsi dire, d'un cours de perfectionnement pour mères de famille. Ensuite, vers le milieu du siècle au plus tard, des voix s'élevèrent pour réclamer que les jardins d'enfants cessent d'être des lieux de formation pour les mères, et qu'ils offrent une activité professionnelle à des femmes célibataires. Cet appel à la professionnalisation du métier d'éducatrice était lié à l'émergence d'un phénomène social jugé inquiétant. Dans les années 1860, surgit en Allemagne ce que l'on nomma la « question féminine », expression d'une inquiétude croissante quant à

l'avenir des filles issues de la bourgeoisie et restées célibataires. L'évolution des conditions socio-économiques rendait de plus en plus difficile leur entretien par le reste de la famille. Conscientes des réticences sociales à leur égard, ces femmes se mirent à rechercher des parcours professionnels qui leur épargneraient le destin de « bonne tante » parasitaire.

Or, si l'exercice d'une activité professionnelle était fort mal vu dans la bourgeoisie, le métier d'éducatrice constituait un compromis acceptable. Travailler dans un jardin d'enfant permettait de transgresser la frontière entre sphère privée et sphère publique et d'exercer une activité professionnelle sans remettre en cause l'image traditionnelle de la femme. Grâce au slogan « profession : mère de famille », le rôle des femmes fut revalorisé une nouvelle fois. Elles pouvaient puiser dans le répertoire des compétences féminines et en tirer argument pour s'aventurer dans un monde professionnel dont l'accès leur était interdit jusqu'alors. Dans le camp des hommes, les alliés étaient rares. Fröbel lui-même, qui faisait pourtant confiance aux femmes en matière d'éducation, n'avait guère l'intention de susciter l'émergence d'une profession rémunérée. Ce furent ses élèves qui en prirent l'initiative. Les jardins d'enfants devinrent une affaire de femmes à partir de 1850 environ, comme en témoignent les publications et les projets éducatifs et institutionnels qui se multiplièrent à partir de cette date. Les femmes étaient parvenues à pénétrer dans un domaine public jusqu'alors fermé, et elles ne se contentaient pas d'y jouer un rôle : elles le dominaient.

Or, la hiérarchie de cet espace public – occupé par les Églises, l'école, l'État – était aux mains des hommes. La reconnaissance professionnelle des nouvelles venues dépendait de l'attitude qu'ils adopteraient à leur égard (1). En Allemagne, l'ensemble du système scolaire, y compris les classes élémentaires, était géré par des hommes (ce qui n'était pas le cas en Angleterre, en France ou aux États-Unis) : les résistances à l'égard des femmes, qui y pénétraient par le biais des jardins d'enfants, furent violentes. « Fröbel, qui attend de ses jardins d'enfants qu'ils élèvent la société humaine, envisage d'en confier la direction à des femmes, regrette un contemporain. Autrement dit, il veut confier la réalisation d'un projet philosophique à des femmes. Je dois avouer que l'idée de femelles philosophes me fait horreur » (2).

(1) A. T. Allen : « Öffentliche... » *op. cit.*, p. 9.

(2) M. Lyschinska : *Henriette Schrader-Breyman*, 2 tomes, Leipzig, 1927, tome 1, p. 29.

Cette opinion n'est pas isolée. La conférence d'enseignants qui se tint à Rudolstadt (Thuringe), en 1848, rédigea certes une pétition à l'adresse du Parlement de Francfort pour réclamer l'intégration des jardins d'enfants de Fröbel dans le futur système scolaire de la nation, « mais les enseignants, tous des hommes, n'envisageaient nullement de favoriser l'embauche d'institutrices et d'éducatrices » (1). De toute évidence, le corps enseignant allemand, encore entièrement masculin à la fin du XIX^e siècle, considérait l'émergence de la profession d'éducatrice comme une menace pour son monopole dans le domaine de l'instruction publique. Les réticences les plus vives furent suscitées par le désir de Fröbel d'installer ses jardins d'enfants dans le système éducatif. À partir de 1848, les décrets se multiplièrent pour rappeler que les écoles maternelles et autres garderies n'avaient pas à anticiper sur la formation scolaire, et qu'elles devaient se contenter de la préparer.

En raison de ces oppositions durables, le métier d'éducatrice ne put s'intégrer que fort lentement à la fonction publique et acquérir ainsi une certaine unité. Les autorités refusèrent, en 1885, de satisfaire la revendication d'un « examen d'État » en prétextant que « les qualités d'une bonne éducatrice sont liées davantage à son tempérament, à son tact, à l'ensemble de sa personnalité qu'à la somme de ses connaissances. Ces aptitudes ne peuvent donc être mesurées dans le cadre d'un examen classique ». La réforme de l'enseignement secondaire des jeunes filles, adoptée en Prusse en 1908, prévoyait cependant l'introduction dans les lycées d'une discipline intitulée « enseignement dans les jardins d'enfants ». En 1911, enfin, furent définies les conditions d'accès à la formation d'éducatrice, les programmes des cours et l'organisation des examens afférents (2). La terminologie utilisée dans les différents décrets (« jardins d'enfants », « éducatrices » etc.) et la référence aux idées de Fröbel prouvent que l'État allemand avait abandonné sa neutralité à l'égard des différentes fractions pédagogiques. Les principes méthodologiques et didactiques des jardins d'enfants Pestalozzi-Fröbel servaient manifestement de modèle.

Si les femmes désireuses d'exercer une profession dans le domaine de l'éducation se heurtèrent à d'importantes résistances masculines, elles bénéficièrent, en revanche, d'un soutien institutionnel évident. Le mouvement féministe issu de la bourgeoisie, et dirigé

(1) A. T. Allen : « Geistige Mütterlichkeit », *op. cit.*, p. 26.

(2) J. Reyer, *op. cit.*, p. 61.

par Louise Otto, défendait, depuis les années 1850, l'idée de faire du métier d'éducatrice une activité rémunérée. Mais ce désir de professionnalisation ne manqua pas de susciter un certain embourgeoisement de la profession. L'idée généreuse, née de la Révolution, et selon laquelle il fallait mettre en contact les enfants et les éducatrices de toutes les classes sociales, s'avéra utopique dès les années 1860, surtout en ce qui concerne la formation du personnel. En rappelant l'importance de l'éducation bourgeoise, les défenseurs du jardin d'enfants estimèrent en effet, à l'instar de Bertha von Marenholtz-Bülow, que les femmes issues des couches populaires n'avaient pas les capacités « innées » pour devenir éducatrices (1). Lié à des formations toujours plus longues et plus coûteuses, ce métier resta longtemps inaccessible aux jeunes filles issues des milieux ouvriers.

À partir de 1928, toutes les éducatrices, qu'elles envisagent d'exercer leur profession dans des jardins d'enfants ou dans des garderies, reçurent une formation commune, répartie sur deux ans. Ces dispositions demeurèrent valables en RFA jusque dans les années 1960, après une interruption sous le national-socialisme. En 1967, la Conférence des ministres de l'éducation adopta des directives prévoyant la fusion des cursus de formation des différents types d'éducateurs (jardins d'enfants, garderies, foyers, etc.), désormais qualifiés « d'éducateurs reconnus par l'État » et formés dans des établissements socio-pédagogiques. À partir de cette date, il n'exista plus de cursus particulier pour les éducatrices spécialisées dans les jardins d'enfants.

Tandis qu'au XIX^e siècle, l'exercice du métier d'éducatrice était, à certains égards, synonyme d'émancipation, il souffrit par la suite de son image trop exclusivement féminine et fut considéré comme une phase transitoire entre la fin de la scolarité et le moment où l'on fondait soi-même une famille. Sous le III^e Reich, il subit la concurrence de la nouvelle promotion de la maternité, mais aussi de l'engagement dans les Jeunesses hitlériennes.

En RDA, l'importance politique accordée aux jardins d'enfants, condition préliminaire au plein-emploi des femmes, n'augmenta guère le prestige du métier d'éducatrice, qui resta dans l'ombre d'autres professions et fut parfois leur victime. L'urgence des besoins pendant les premières années de la RDA, conjuguée à la volonté de créer des institutions scolaires au recrutement aussi large que pos-

(1) A. T. Allen : « Geistige Mütterlichkeit », *op. cit.*, p. 31.

sible, suscita une pénurie de personnel et une baisse des niveaux de formation. Les chiffres d'une enquête strictement confidentielle, conservée dans les archives de l'Organisation des jeunesses socialistes (FDJ), indique qu'en 1960, sur 12 099 éducatrices employées dans des jardins d'enfants, seules 35,6 % avaient suivi une formation complète, 15,4 % avaient participé à un programme de qualification pédagogique accéléré, et 45,5 % n'avaient reçu aucune formation (1). Dans ce contexte, ne pas confier sa progéniture au jardin d'enfants était considéré comme un luxe, réservé aux femmes de l'intelligentsia, qui avaient fait, comme leur mari, des études supérieures (2).

* *

*

Plus généralement, et en dehors du seul métier d'éducatrice, l'existence d'un important réseau de jardins d'enfants ouvrit des perspectives professionnelles inhabituelles à l'ensemble de la population féminine en RDA. La politique est-allemande dans ce domaine continue d'être considérée comme l'une des rares réussites d'une expérience socialiste soldée, à long terme, par l'échec. Certes, c'étaient généralement les femmes qui déposaient, tous les matins, leurs enfants dans les garderies de leurs entreprises. Mais, pendant la journée, elles étaient libérées de leurs obligations maternelles grâce à l'intervention de l'État. À l'heure actuelle, après la réunification, l'indifférence – spécifiquement « allemande » – de l'État à l'égard de l'accueil des jeunes enfants provoque une régression par rapport aux pratiques de la RDA. Elle se traduit à la fois par des capacités d'accueil limitées, des horaires d'ouverture restreints et des rythmes scolaires à mi-temps. Elle constitue l'héritage du monopole long-temps exercé par les mères de famille sur l'éducation de leurs enfants, monopole qui n'a cessé d'influencer l'histoire des jardins d'enfants et les processus de professionnalisation liés à l'émergence du métier d'éducatrice.

Gunilla-Friederike BUDDE

Université libre de Berlin

Centre d'histoire comparée de l'Europe

Traduction de l'allemand par Myrielle Chalamet et Bénédicte Savoy

Revue par Jean-Noël Luc

(1) Édition des archives du parti et des organisations de masse de RDA, SAPMO-BA, DY24/2854, et G.-F. Budde : « Zwei Welten? Frauenerwerbsarbeit im deutsch-deutschen Vergleich », in G.-F. Budde : *Frauen arbeiten...*, op. cit., pp. 7-18.

(2) Sur ces questions, voir Gerda Szepansky : *Die stille Emanzipation. Frauen in der DDR*, Francfort-sur-le-Main, 1990, p. 11.



LES ÉCOLES GARDIENNES EN BELGIQUE

Histoire et historiographie

par Marc DEPAEPE et Frank SIMON

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

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

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

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

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

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

I. L'HISTORIOGRAPHIE

1. Des « garderies » aux « écoles gardiennes »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Des écoles gardiennes aux jardins d'enfants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. LE DÉVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL

1. Le cadre législatif

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La statistique de l'enseignement préscolaire

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

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

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

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

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

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

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

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

III. L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

* *

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

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

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

Marc DEPAEPE,

Université catholique de Louvain

Frank SIMON,

Université de Gand et Université libre de Bruxelles

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

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

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

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



L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE EN ITALIE AUX XIX^e ET XX^e SIÈCLES

par *Monica FERRARI*

Toute étude de l'éducation préscolaire en Italie depuis le XIX^e siècle doit prendre comme point de départ l'expérience des *scuole infantili* (écoles enfantines) de Ferrante Aporti, ouvertes à Crémone à la fin des années 1820. À une époque où l'Italie n'était pas encore un État unitaire, cette expérience pédagogique et sociale a peu à peu intéressé des éducateurs, des administrateurs et des gouvernants, qui sont intervenus dans le débat politique et pédagogique autour des écoles enfantines, dont la portée sociale apparaissait de plus en plus importante. Le projet d'une éducation de l'enfant de deux ans et demi à six ans, défendu par Aporti, se greffe, en effet, sur une exigence de renouveau social et d'intégration des pauvres dans la société.

Depuis les débuts difficiles des écoles enfantines d'Aporti, qui ont fait tache d'huile grâce aux efforts de leur fondateur et de ses partisans, jusqu'à l'école maternelle de l'État, instituée par la loi n° 444 de 1968, l'étude historique de l'éducation préscolaire en Italie emprunte un itinéraire jalonné d'étapes obligées, qui ont été reconstituées par plusieurs travaux, anciens et récents (1). Qui étaient les éducateurs et

(1) Certaines étapes de ce parcours ont été reconstituées par de nombreuses et remarquables études historiques que l'on ne peut pas intégralement résumer ici. Voir, par exemple : A. Agazzi, F. Della Peruta et C. Sideri : *F. Aporti e S. Martino dell'Argine*, Milano, F. Angeli, 1985 ; A. Agazzi : *Il metodo delle sorelle Agazzi*, Brescia, La Scuola, 1955 ; A. Agazzi, G. Calo, A. Gambaro et S. Spini : *Aporti*, Brescia, La Scuola, 1971 ; A. Agazzi et S. S. Macchietti : *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*, Brescia, La Scuola, 1991 ; F. Aporti : *Scritti pedagogici e lettere con introduzione di A. Gambaro*, textes réunis par M. Sancipriano et S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976 ; F. De Bartolomeis : *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1953 ; D. Bertoni Jovine : « L'educazione

les éducatrices des établissements préscolaires successifs ? Que sont-ils devenus ? Quelle physionomie de l'école idéale et quelle idée de l'enfance révèlent leurs archives ? Quelles méthodes, quelles pratiques éducatives, quel matériel pédagogique, peut-on découvrir à l'aide de la documentation iconographique des manuels et des guides ? Quels étaient les objectifs et le programme des activités quotidiennes à l'école enfantine ? Après avoir consulté plusieurs archives, des sources imprimées et des études de référence, nous proposons ici des réponses partielles à quelques-unes de ces questions, qui mériteraient d'être approfondies.

I. DES GARDERIES AUX ÉCOLES ENFANTINES : L'ŒUVRE DE FERRANTE APORTI

« Chez nous, – écrit Ferrante Aporti, prêtre et directeur des écoles primaires pour garçons de Crémone (1), à Joseph Wertheimer, banquier et philanthrope (2) – il existe depuis très longtemps des écoles de petits enfants, gouvernées et dirigées par de pauvres femmes igno-

infantile in Italia ». *Scuola e città*, 4, 1965, pp. 139-148 ; M. Casotti : *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*. Brescia. La Scuola, 1955 ; M. Casotti : *R. Lanbruschini*, Brescia. La Scuola, 1964 ; G. Calo : *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965 ; E. Catarsi et G. Genovesi : *L'infanzia a scuola*, Bergamo, Juvenilia, 1985 ; E. Catarsi : *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994 ; A.L. Fadiga-Zanatta : *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, il Mulino, 1971 ; F. Frabboni : *La scuola dell'infanzia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1974 ; G. Lombardo Radice : *Metodo Agazzi*, Scandicci, La Nuova Italia, 1975 ; F.V. Lombardi : *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, Brescia, La Scuola, 1970 ; S.S. Macchietti : *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985 ; R. Mazzetti : *P. Pasquali e le Agazzi e la riforma del froebelismo in Italia*, Roma, Armando, 1967 ; R. Mazzetti : *Scuola materna e società degli adulti*, Roma, Armando, 1969 ; R. Moro : *Gli istituti infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1952 ; F. Pistillo : « Educazione custodia dell'infanzia in Italia », *Ricerca educativa*, 2, 1987 ; L. Sala La Guardia et E. Lucchini (dir.) : *Asili nido in Italia*, 2 vol., Milano, Marzorati, 1980 ; A. Scocchera : *M. Montessori*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990 ; A. Semeraro : *Il sistema scolastico italiano*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996 ; T. Tomasi : *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi, 1978.

(1) F. Aporti : *Scritti pedagogici e lettere...*, *op. cit.*, p. 324 ; Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 1, carton 63 ; A. Bellardi Cotella : « L'archivio degli asili infantili di Cremona », *Ricerche*, 4, 1992, pp. 159-251. Ferranti Aporti naquit à San Martino dell'Argine, en 1791, et mourut à Turin, en 1858. Prêtre, professeur au séminaire de Crémone, surintendant des écoles primaires de garçons de cette ville et fondateur des écoles enfantines, il est d'abord très apprécié par le gouvernement autrichien. Mais son adhésion au Risorgimento l'oblige à s'enfuir, en 1848, à Turin, où il deviendra sénateur du Royaume de Sardaigne.

(2) Sur les relations entre Aporti et Wertheimer, voir p. 193.

rantes, qui bornent leurs soins à la *simple garde* des enfants, en considérant que c'est une bonne éducation *physique* de les garder constamment assis sur des chaises percées, que c'est une éducation *intellectuelle* utile de leur faire apprendre les comptines les plus sottes, voire souvent grossières, et que c'est le sommet de l'éducation *morale* de leur enseigner les prières récitées habituellement pendant les liturgies publiques dans un latin écorché. »

C'est contre ce type d'établissement que naît – Aporti l'a affirmé à plusieurs reprises – son « école » pour enfants pauvres. Dans son texte *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo* (Aperçu sur la nature particulière des écoles enfantines de charité et sur leur but), publié en 1837 pour réaffirmer la nécessité de « pourvoir à l'éducation du pauvre dès l'enfance » (1), il déclare que « les faits qui ont inspiré la fondation des écoles de charité pour enfants leur ont fixé comme objectif d'apporter, par une seule action, un double bienfait, corporel (nourrir les affamés) et spirituel (instruire les ignorants) ». En effet, Aporti, qui juge insuffisante l'éducation familiale, se demande, en plus, combien de parents pauvres ont les qualités, le temps et les capacités pour éduquer leurs enfants :

« Je n'hésite pas à affirmer que toute la classe des ouvriers et des manœuvres, en ville ou à la campagne, doit, à cause de sa condition même, manquer de ces soins. Et que cette classe représente peut-être les trois quarts de la population » (2).

Il n'hésite pas à faire de sérieuses réserves sur les « garderies », appelées ailleurs *scuole delle maestre* (écoles des maîtresses), dont il donne cette description :

« nous ne dirons rien des locaux insalubres où [les enfants] sont rassemblés, ni du mélange des sexes, ni des qualités morales, intellectuelles et physiques des surveillantes chargées de la tâche difficile d'initier l'esprit et le cœur de l'homme à la vertu et à la vérité pendant les premières années de son enfance. Nous ne citerons que les chansons ou les légendes que, dans ces piètres écoles, on apprend à tous, sans distinction, afin de montrer combien de sottises, d'erreurs et de désordre on glisse dans l'esprit de ces créatures tendres et innocentes » (3).

(1) F. Aporti : *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo*, Venezia, G. Merlo, 1937, p. 2

(2) *Ibid.*, p. 10.

(3) *Ibid.*, p. 11.

Aporti cite une liste de cantilènes, chansons et calembours en dialecte de Crémone qui illustrent l'enseignement de ces établissements, fondé sur la mémorisation des comptines populaires, et il déclare les avoir lus dans un cercle de plus de vingt personnes, âgées de 25 à 50 ans, qui savaient encore les réciter parfaitement par cœur, « les ayant apprises pendant l'enfance, soit de leurs mères, soit des maîtresses de ces piètres écoles » (1). Les écoles enfantines conçues, voulues et réalisées par Aporti doivent protéger l'enfance déshéritée et misérable, innocente, certes, mais souvent livrée à la corruption et au vice, y compris dans les garderies traditionnelles. Dans ses *Cenni*, il souligne à plusieurs reprises les buts de ces établissements :

« a) Obéir à la manière prescrite par les Écritures saintes de bien élever les enfants. b) Éviter à ces âmes innocentes le scandale qui leur vient, soit des mauvais exemples, soit de l'éducation familiale, vicieuse ou nulle, et des écoles dites des maîtresses. c) Ils favorisent également la prospérité physique des enfants, en les délivrant aussi des nombreux dangers qui les guettent à cause de l'indisponibilité, même non coupable, de leurs parents, contraints par leur condition de vaquer à d'autres occupations. d) Finalement, ils donnent aux chrétiens l'occasion d'accomplir l'acte le plus noble de la charité, en fournissant les ressources et les solutions pour éduquer et nourrir le pauvre » (2)

Ainsi, les écoles enfantines de charité sont un moyen de rédemption, non seulement pour des enfants corrompus dans le corps et l'esprit, mais pour toute la société, qui peut se régénérer, en s'occupant de l'éducation précoce des pauvres, et se consacrer à ceux qui ne possèdent rien, selon les préceptes de l'Évangile. Les *Cenni* se font cependant l'écho d'une polémique autour des salles d'asile. Dans une note, Aporti répond à une objection fondée sur le danger de trop séparer les parents de leurs enfants :

« Les écoles enfantines gardent les enfants pendant les heures où leurs parents les laisseraient dans la rue, où ils grandiraient en apprenant la méchanceté et la débauche, ou enfermés à la maison, sans occupations, sans freins, en devenant impertinents, capricieux, turbulents, réfractaires à l'ordre et à toute occupation » (3).

Selon Aporti, une enfance livrée à elle-même, à la rue, au vice, à des parents ignorants, glisse vers l'oisiveté, la négligence, le

(1) *Ibid.*, p. 21.

(2) *Ibid.*, p. 24.

(3) *Ibid.*, p. 24.

désordre, et empêche *a priori* la mise en place d'une société mieux réglée. Les écoles ouvertes à Crémone à la fin des années 1820 (1) par Aporti, avec la collaboration d'Alessandro Gallina, prêtre et instituteur, peuvent être définies comme une ambitieuse expérience pédagogique et sociale, presque une utopie, connue grâce aux nombreux écrits du fondateur et de Gallina lui-même, à sa correspondance, conservée dans plusieurs archives italiennes, et aux règlements et programmes des établissements (2).

La méthode de Ferrante Aporti

En quoi consistait la « méthode » qu'Aporti a exportée, avec ses instituteurs, à Lucques, Treviglio, Lodi, Parme, Plaisance, Orzinuovi, Biella, Pinerolo ou Casale Monferrato ? Sa correspondance publiée et inédite révèle de multiples relations avec d'autres villes, à l'intérieur et hors du royaume lombardo-vénitien, pour y créer de nouvelles écoles et y envoyer des instituteurs et des institutrices qualifiés et expérimentés (3). La méthode d'Aporti se fonde sur une certaine idée de l'homme et de ses facultés. Si l'homme est « un être composé d'un corps mortel et d'une âme immortelle, capable d'erreurs et de vérité,

(1) La date d'ouverture de la première *scuola infantile* est incertaine : les documents conservés dans les archives d'État de Crémone attestent, dans un rapport de Gallina à Aporti, l'existence d'une « école des petits enfants » dès décembre 1828, même si la première école de charité destinée exclusivement aux petits garçons est inaugurée le 18 février 1831. Voir A. Bellardi Cotella, *op. cit.*, pp. 159-161 ; L. Agazzi : « Un educatore sociale : Ferrante Aporti (1791-1858) », in F. Invernici (dir.) : *Una città nella storia dell'Italia unita, Annali della biblioteca statale e libreria civica di Cremona*, XXXVI, 2, 1985, pp. 77-97. Sur cette question, voir aussi A. Gambaro : « Il primo asilo infantile in Italia », *Il Saggiatore*, 1, janvier-mars 1954, pp. 28-68 et E. Catarsi : *L'asilo e la scuola d'infanzia, op. cit.*, p. 9. À propos de Alessandro Gallina (Crémone 1803 - Crémone 1880), prêtre, ami et collaborateur de Aporti, voir la note n° 3 dans A. Bellardi Cotella, *op. cit.*, p. 159.

(2) Les documents conservés aux archives d'État de Crémone permettent de reconstituer l'histoire des écoles enfantines depuis leur naissance jusqu'à 1945 (cf. A. Bellardi Cotella, *op. cit.*). Je remercie Angela Bellardi Cotella et Maria Luisa Corsi, qui travaillent aux archives d'État de Crémone, pour leurs précieuses suggestions. Pour la masse considérable de documents concernant Aporti, cf. F. Aporti : *Scritti pedagogici e lettere, op. cit.* ; F. Aporti : *Scritti pedagogici editi e inediti*, Torino, Chiantore, 1944-1945, 2 vol. ; A. Gambaro : *Ferrante Aporti e gli Asili nel Risorgimento*, Torino, Presso l'auteur, 1937.

(3) Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppes 1 et 2 ; F. Aporti : *Scritti pedagogici e lettere, op. cit.*, G. Galo, *op. cit.* ; A. Gambaro : *Ferrante Aporti e gli Asili nel Risorgimento, op. cit.*

de vertus et de vices » (1), presque en équilibre instable – dirait-on – entre le vice et la vertu, seule l'éducation de ses facultés physiques, intellectuelles et morales le préserve de l'erreur. Pour Aporti, l'éducation est un art qui combat l'ignorance et qui est d'abord fondé sur l'exemple de l'instituteur.

Dans tous les exercices relatifs aux sons alphabétiques ou syllabiques et aux prières, l'instituteur les prononce le premier devant les enfants disposés en cercle, qui vont les répéter à tour de rôle. L'instituteur peut se servir d'un matériel comme les tables mnémoniques ou synoptiques qui sont proposées aux enfants. L'école enfantine d'Aporti et de Gallina est une école fondée « sur la présentation des objets », car, « sans la présentation de l'objet identifié par le mot, le mot même n'aura pour l'enfant que la valeur d'un son dépourvu de signification » (2), sur l'exemple de l'instituteur et des meilleurs élèves, et sur la répétition. C'est aussi une école où, chaque semestre, on passe des examens et on fait des expériences, comme Aporti le recommande aux instituteurs dans un mémoire de 1835 (3), et où les enfants se préparent à participer aux fêtes et commémorations publiques, par exemple l'anniversaire de l'Empereur, pour se montrer aux citoyens et aux bienfaiteurs (4). Dans cette école, travaillent des institutrices et des instituteurs qui doivent d'abord être exemplaires dans leurs mœurs et leurs manières, puis posséder un certificat d'aptitude à l'enseignement et se déclarer opposés aux châtimens corporels (5). D'autres figures d'adultes apparaissent sur la scène des asiles d'Aporti : les médecins, chargés de contrôler à intervalles réguliers la santé des enfants, les visiteuses, des bienfaitrices appartenant aux classes privilégiées de la ville, chargées de surveiller l'école et de

(1) F. Aporti : *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili in Scritti pedagogici e lettere*, op. cit., p. 644

(2) *Ibid.*, p. 671.

(3) Archives d'État de Crémone. Asili infantili, enveloppe 2, carton 104. Il s'agit du mémoire du 17 juin 1835.

(4) Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 2, cartons 110 et 123. Cf. A. Gambaro : *Ferrante Aporti*, op. cit., p. 78 et 87. Il s'agit des « Remarques » d'Aporti du 20 mars 1836 et du 19 avril 1838.

(5) Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 2, carton 118. Cf. A. Gambaro : *Ferrante Aporti*, op. cit., p. 81. Il s'agit du « Richiamo ai maestri e alle maestre ad osservare scrupolosamente il regolamento delle scuole infantili » (« Rappel à l'observation scrupuleuse du règlement des écoles enfantines par les instituteurs et institutrices ») du 2 septembre 1837.

rédiger des rapports détaillés (1), et la directrice ou le directeur (à Crémone, Aporti lui-même). On retrouve tous ces personnages, à la fin du siècle encore, dans le *Regolamento interno di amministrazione disciplinare* (Règlement intérieur d'administration disciplinaire) des écoles enfantines de Crémone de 1886 (2).

Aporti consacre aux visiteuses une attention particulière en détaillant leurs tâches dans ses *Istruzioni* de 1839, où il déclare que « mesdames les visiteuses sont encouragées à entreprendre la connaissance individuelle des enfants et à étudier leurs caractères. Elles consigneront dans un registre spécial les remarques qui pourraient résulter de cette étude » (3). Les visiteuses doivent contrôler le travail des maîtresses, qui sont tenues de rendre compte des « fautes commises » par les enfants et des punitions, et veiller à ce qu'elles ne s'acharnent pas contre les enfants pour leur faire respecter les règles de comportement à l'école. La visiteuse assume le rôle institutionnel de garant du règlement de l'école et de ses principes, en discutant avec le directeur et en décidant avec lui les mesures les plus convenables. C'est sur elle que convergent certaines des critiques adressées à la méthode d'Aporti. Guiseppe Sacchi prend leur défense contre la revue *Civiltà Cattolica*, qui n'apprécie pas leurs interventions. Dans un ouvrage intitulé *Gli asili infantili e la Civiltà Cattolica* (Les asiles de l'enfance et la manière de vivre catholique), il déclare que les visiteuses n'affichent pas la richesse devant la misère, comme le prétendent les adversaires d'Aporti, mais qu'« elles se rendent aux salles d'asile dans une mise très discrète, et souvent modeste, et qu'elles assistent les maîtresses des enfants pauvres avec une sollicitude maternelle » (4).

(1) Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 2, carton 127. Le dossier contient, entre autres, quatre exemplaires des « Istruzioni per le signore visitatrici », dont l'un, corrigé par Aporti et daté du 29 juin 1839.

(2) Pour la période d'Aporti : Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 1, carton 36. Il s'agit d'une lettre de L. Sanvitale, président des salles d'asile de Parme, en date du 31 juillet 1842. Pour la période suivante : *Regolamento interno di amministrazione disciplinare*, Cremona, Tip. G. Feraboli, 1886, archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 13, carton 40.

(3) Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 2, carton 127.

(4) G. Sacchi : *Gli asili infantili e la Civiltà cattolica*, Milano, Presso la società degli editori degli Annali Universali, 1855, p. 45. Guiseppe Sacchi (1804-1891) était un juriste et un éducateur très préoccupé par l'éducation populaire. Il ouvre en 1836, à Milan, la première école infantine et beaucoup d'autres institutions éducatives pour les enfants.

Le personnel enseignant devait, à la fois, accepter un contrôle de son travail par des membres d'une classe sociale supérieure, rédiger un rapport fidèle sur la vie de l'établissement et respecter un emploi du temps rigoureux. En 1829, d'après Gallina, la journée se déroulait dans les salles d'asile de Crémone selon un programme précis. L'activité proposée changeait presque toutes les demi-heures : entrée, prières et chant, petit déjeuner, exercices d'épellation, récréation, exercices de mémoire suivis d'exercices d'arithmétique mentale, déjeuner. Cet emploi du temps était conservé, avec des variations au cours de la semaine, l'après-midi et avec des différences entre l'hiver et l'été. Les enfants pauvres et leurs instituteurs étaient accueillis dans une école fortement structurée quant aux rythmes de la journée, aux contenus et aux méthodes (1).

Comme l'attestent ses manuscrits conservés aux Archives d'État de Crémone, Aporti ne cessera jamais de rendre compte personnellement de ses écoles à l'Inspection générale impériale. Et jusqu'à sa fuite, en 1848, il se sentira toujours concerné par le sort des établissements de Crémone. Ensuite, il suivra l'expansion et les vicissitudes des écoles enfantines en Italie. La diffusion de ces écoles augmente jusqu'en 1861 et après, lorsque leur destinée est de plus en plus liée à la politique du nouvel État national.

II. DES SALLES D'ASILE D'APORTI À LA MÉTHODE AGAZZI

Dans son *Prospetto statistico degli asili esistenti in Italia nel 1846* (Aperçu statistique des écoles enfantines existant en Italie en 1846), publié en 1847, Aporti mentionne 178 établissements :

Enfants inscrits		
1. Royaume lombard	59	6 174
Royaume vénitien	22	2 360
Royaume tyrolien	5	390
Royaume du littoral	4	500
2. Suisse italienne	3	150
3. Royaume de Sardaigne	47	4 811
4. États de Parme	9	945

(1) Sur la journée dans les salles d'asile, voir l'*Orario* (Emploi du temps) que Gallina envoie à Aporti le 18 novembre 1829, conservé dans l'enveloppe 2, carton 61, des Archives d'État de Crémone.

5. Grand-duché de Toscane	24	2 200
6. États du Pape	2	200
7. Royaume de Naples	3	300
TOTAL	178	18 000 (*)

(*) 18030 selon Angiolo Gambaro. D'après Aporti, le Royaume tyrolien comprend les villes de Trente, Rovereto, Mori, Borgo di Val-sugana, et la Suisse italienne, Lugano, Locarno, Tesserete.

Dans cet inventaire, Aporti ne manque pas de souligner la diffusion considérable des salles d'asile et leur adaptation aux exigences sociales :

« On remarquera, dans cet aperçu, que la première ville qui a fondé les asiles de Charité a été Crémone, de 1829 à 1830, et que le premier village rural a été San Martino dell'Argine en 1834. La diffusion d'une telle charité en Italie dans un temps si bref est admirable ; ce qui montre qu'elle fut jugée par les personnes cultivées et perçue par tout le monde, et notamment par les pauvres, comme répondant à un besoin public » (1).

Angiolo Gambaro a fourni des témoignages précieux sur la diffusion des écoles d'Aporti grâce à la publication des documents et des correspondances concernant, pendant la période 1830-1850, les salles d'asile de Pise, Livourne, Florence, Lucques, Milan, San Martino all'Argine, Brescia, Lodi, Pavie, Vérone, Udine, Venise, Vicence, Trieste, Trente, Padoue, Rivarolo Canavese, Turin, Gênes, Novare, Vigevano, Casale Monferrato, Biella, Alexandrie, Plaisance, Parme, Guastalla, Naples. À l'occasion de cet essor, des philosophes, des pédagogues, des juristes, des philanthropes, qui participent au débat culturel et politique, correspondent avec Aporti et appuient ses idées. Citons, à titre d'exemples, Raffaello Lambruschini, Giuseppe Sacchi, Giovan Pietro Viesseux, Pietro Gioia, Ottavio Gigli, Vincenzo Gioberti et, hors de l'Italie, Émilie Mallet. Des juristes tels que Carlo Boncompagni au Piémont et Pietro Gioia à Plaisance, des éducateurs tels que Giuseppe Sacchi à Milan, Enrico Mayer à Livourne et Pise, Raffaello Lambruschini à Florence, prennent des initiatives, fondent des écoles enfantines, favorisent la naissance de sociétés qui s'occupent de ces écoles et animent un vif débat pédagogique et politique.

(1) Les deux citations sont tirées de F. Aporti : « Prospetto statistico degli asili esistenti in Italia nel 1846 », dans *Scritti pedagogici editi ed inediti, op. cit.*, vol. I, pp. 347-352 (l'aperçu avait été déjà publié dans les *Annali Universali di statistica*, Milan, mars 1847, pp. 185-300).

La correspondance entre Émilie Mallet, pionnière des salles d'asile en France, et Aporti est particulièrement intéressante. Dans une lettre à Aporti du 15 février 1835, après une visite à Crémone, E. Mallet fait l'éloge de son œuvre et rend compte de la situation des écoles enfantines en France. Aporti, de son côté, par exemple dans une lettre du 23 décembre 1836, parle à sa correspondante des écoles de San Martino all'Argine, Crémone, Treviglio, Casalmaggiore, Milan, ainsi que de leurs promoteurs (1).

L'avènement du Royaume d'Italie n'entraîne aucun changement dans le système de la salle d'asile, dont les missions d'assistance et de contrôle social sont accentuées. Dans sa *Relazione al Re*, qui introduit la *Statistica del Regno d'Italia* de 1869, le ministre Giovanni Lanza affirme, à propos des salles d'asile :

« aucune autre institution ne pourrait être plus populaire et utile, parce que, à côté du triple avantage intellectuel, moral et hygiénique offert directement aux enfants, elle en procure aussi un autre, considérable, à leurs pauvres familles, où les enfants apportent l'influence efficace de la discipline, de la moralité et des bonnes habitudes qu'ils

(1) Sur les salles d'asile inspirées du modèle d'Aporti, cf. A. Gambaro : *Ferrante Aporti... op. cit.* ; G. Calò : *Pedagogia del Risorgimento, op. cit.* ; l'article « Asilo infantile », par F. V. Lombardi, dans *Enciclopedia pedagogica*, sous la direction de M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1989, vol. I, pp. 1058-1078 ; G. Genovesi et E. Catarsi, *op. cit.* ; E. Catarsi, *op. cit.* ; S.S. Marchetti, *op. cit.* ; G. Vidari : « Scuole mutue e asili d'infanzia agli albori del Risorgimento », *Rivista pedagogica*, XX, 1927, pp. 3-18. Sur ce même thème, voir aussi l'abondante bibliographie dans l'étude de G. Genovesi : « Gli asili aportiiani. Alcune riflessioni a partire dagli asili della Bassa Padana », dans G. Genovesi et C. Pancera : *Momenti paradigmatici di Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso Editore, 1993, pp. 117-130. Certains ouvrages contemporains sur les écoles enfantines permettent de reconstituer le débat à leur sujet. Citons entre autres : C. Boncompagni (1804-1880) : *Saggio di lezioni per l'infanzia*, 1851 ; G. Sacchi (1804-1891) : *Gli asili infantili e la Civiltà Cattolica, op. cit.* ; *Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia*, que nous avons consulté dans une édition milanaise de 1885, et *I processi ed i metodi della scuola sperimentale italiana*, Milan, Tipografia G. Pirola, 1890 ; P. Gioia (1795-1863) : *Discorso... alla società degli asili infantili di Piacenza*, A. del Majno, 1843, réédité à plusieurs reprises pendant ces années-là ; R. Lambruschini (1788-1873) : *Memoria sulle scuole infantili di Cremona*, Treviglio, Dalla Stamperia Messaggi, 1855 ; les textes publiés par E. Mayer (1802-1877) dans *Guida dell'educatore* et dans *Antologia* (cf. G. Vidari, *op. cit.* ; E. Catarsi, *op. cit.*, p. 21 ; A. Gambaro, *op. cit.*). A. Gambaro a publié la lettre de Mme Mallet à Aporti, le 15 février 1835, et une lettre d'Aporti à Mme Calandrini, le 14 mars 1837, dans laquelle il l'informe qu'il a écrit à Mme Mallet (A. Gambaro, *op. cit.*, pp. 503-504 et 240-242). Je remercie Jean-Noël Luc qui m'a communiqué la lettre d'Aporti du 23 décembre 1836, conservée dans les archives de Mme Mallet (Musée social). Sur les relations entre Mme Mallet et l'Italie, voir p. 196 de ce numéro.

ont acquises, ainsi qu'un sentiment de gratitude et de bienveillance envers les classes les plus favorisées » (1).

Dans l'État italien naissant, la salle d'asile est une instance de moralisation, non seulement de l'enfance, mais de la société :

« Et maintenant que la nation est faite et que – comme le disait, il n'y a pas longtemps, Votre Majesté dans une occasion solennelle – il ne nous reste qu'à la rendre grande et heureuse, le moment est venu où, en vue d'un si grand bien à poursuivre, chacun redouble de zèle et de dévouement pour l'essor d'une institution qui peut avoir tant d'influence sur notre avenir » (2).

La statistique permet aux gouvernants de savoir ce qui a été fait et ce qui reste à faire. En 1869, il y aurait en Italie 853 salles d'asile, dont 51 accueillaient seulement les garçons, 39, les fillettes et 763, les deux sexes. Plus de la moitié (452) de ces établissements appartenait au Piémont (238) et à la Lombardie (214). La Campanie, où ils n'existaient pas en 1859, en possède maintenant 60 contre 52 pour la Toscane (3). À cette époque, plusieurs textes officiels concernent les écoles enfantines : les ordonnances du Royaume de Sardaigne, entre 1847 et 1853, puis le règlement sur l'éducation élémentaire de 1860, à la suite de la loi Casati de 1859 (4), qui souligne leur caractère d'assistance (5).

Le débat sur les soins, l'assistance et l'éducation destinés au jeune enfant, lancé par Owen et par des expériences italiennes et étrangères dès le début du XIX^e siècle, s'éloigne en Italie, vers la fin du siècle, des présupposés d'Aporti à cause de la diffusion du froebelisme. Dans une étude consacrée à l'éducation enfantine en Italie, Dina Bertoni Jovine souligne le travail de vulgarisation du froebelisme accompli par le pédagogue Adolfo Pick (1829-1894), à partir de la moitié des années soixante, et par les conférences de Berta Marenholtz von

(1) Statistica del Regno d'Italia. *Gli asili infantili nel 1869*, Florence, Tipografia Tofani, 1870, pp. V-VI.

(2) *Ibid.*, pp. V-VI.

(3) *Ibid.*, pp. VII.

(4) D. Bertoni Jovine, *op. cit.* ; F.V. Lombardi, *op. cit.*, p. 14.

(5) À cette époque, apparaît en Europe la crèche, recommandée, par exemple, à Milan en 1844 par Guisepppe Sacchi, et « destinée à accueillir pendant le jour les enfants des classes pauvres » M. Rizzini : « Asilo nido e sviluppo sociale dal primo presepe all'ONMI », dans L. Sala La Guardia et E. Lucchini, *op. cit.*, vol. I, p. 39.

Bülów (1810-1893). Des jardins d'enfance sont ouverts à Florence par Adele Levi della Vida (1822-1910), à Milan par Adolfo Pick, à Rome par le pédagogue Vincenzo De Castro (1808-1886) (1).

Le congrès pédagogique de Naples, en 1870, se fait l'écho de ce débat qui a influencé la vie des écoles enfantines organisées selon les principes d'Aporti. Ce n'est pas un hasard si, parmi les livres des écoles enfantines de Crémone, conservés dans les Archives d'État de la ville, on trouve le *Manuale per gli asili infantili di campagna* (Manuel pour les écoles enfantines de campagne) de Pietro Cavazzuti (1855-1820), inspecteur du ministère de l'Éducation nationale, publié en 1888, et où on peut lire :

« le soin principal de la salle d'asile [pour Aporti] devait être l'éducation morale [...]. Froebel aimait les enfants, mais pas de la même façon qu'Aporti : il n'eut pas l'occasion de voir, ou n'y fit pas attention, des enfants abandonnés que le vice contaminait ou corrompait précocement. Il vit surtout des intelligences qui languissaient [...]. En étudiant les besoins naturels de l'enfant, il conçut un moyen d'éducation capable de répondre à ses besoins, de donner un exutoire légitime à ses activités ; dans son système, l'autorité de l'institutrice est donc réduite, et le sujet à éduquer jouit d'une plus grande liberté » (2).

À la fin des années 1880 et au cours de la décennie suivante, l'influence du fröbelisme conduit à supprimer les leçons de lecture et d'écriture dans les salles d'asile de Crémone et à envisager un lien institutionnel avec l'école primaire qui limite l'enseignement de l'école enfantine en fonction de l'âge des enfants. Cavazzuti souligne aussi que la salle d'asile « doit être liée aux autres établissements

(1) D. Bertoni Jovine, *op. cit.*, p. 143. Sur la diffusion des salles d'asile dans le Salente et dans d'autres régions italiennes, cf. A. Semeraro : *Tracce d'infanzia*, Milano, Unicopli, 1994 (qui cite l'ouvrage de T. Bruttini : *Filastrocche e girotondi. Storia degli asili nel senese dalla fondazione al fascismo*, Siena, Periccioli, 1972) ; l'ouvrage collectif *Valore educativo e sociale nella scuola materna*, Roma, Armando, 1963 ; G. Vidari : « Scuole mutue e asili d'infanzia agi albori del Risorgimento », *op. cit.* Sur les premières salles d'asile en Europe, cf. J.-N. Luc : « Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant », dans E. Becchi et D. Julia (dir.) : *Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Seuil, 1998, vol. II, pp. 304-330. S.S. Macchietti rappelle également, pour l'Italie, « la fondation, au siècle dernier, de nombreuses congrégations féminines enseignantes » qui s'occupent des salles d'asile dans des zones « où il n'y avait pas d'institutions éducatives préscolaires », *La scuola infantile... op. cit.*, p. 97.

(2) P. Cavazzuti : *Manuale per gli asili infantili di campagna*, Milan, Tipografia del riformatorio Patronato, 1888, pp. 27-29.

éducatifs qui existent déjà, et que son lien premier et naturel existe sans doute avec l'école primaire, que la loi du 15 juillet 1877 a rendue obligatoire pour les enfants de six à neuf ans » (1). Ces propos trouvent un écho dans ceux de Pietro Pasquali, directeur des écoles primaires de Brescia et collaborateur de Rosa et Carolina Agazzi. Dans son ouvrage, *Il nuovo asilo* (Le nouvel asile), il affirme que le programme de l'école enfantine ne doit pas être « fondé sur l'exercice mental mais sur l'acquisition d'aptitudes : plus de mots, donc, que des faits, c'est là le fondement de tout le système : les choses pour les actions, et les actions pour les habitudes et pour la vie » (2).

Pasquali n'hésite pas à parler d'un « nouvel asile », qui ne sépare pas le corps de l'esprit et du cœur, et qui est organisé de façon telle que « les occupations purement physiques exercent une triple action simultanée : physique, intellectuelle et morale » (3). Dans *Il nuovo spirito dell'asili* (Le nouvel esprit de l'asile), Pasquali sera encore plus explicite : il attaquera ouvertement l'inspiration d'Aporti, en soulignant la dégénérescence de son système « en un monstrueux enseignement primaire » (4), contesté par Aporti lui-même et livré « à l'ignorance de pauvres femmes ». Selon Pasquali, la salle d'asile italienne est alors dans une situation de désordre et de confusion, où des éléments froebeliens se mêlent tant bien que mal à l'héritage d'Aporti. Il faut réformer radicalement cette institution incohérente et confiée à des maîtresses incompetentes.

Pasquali et les sœurs Agazzi essaient de bâtir une école nouvelle pour les enfants de trois à six ans. Les traits fondamentaux de cette école sont exposés par Pasquali lui-même. À son avis, les finalités de

(1) Sur l'abolition de la lecture et de l'écriture dans les salles d'asile de Crémone, cf. Archives d'État de Crémone, Asili infantili, enveloppe 33, carton 125. Il s'agit d'un mémoire de 1890. Voir aussi P. Cavazzuti : *Manuale...*, op. cit., p. 32.

(2) P. Pasquali : *Il nuovo asilo*, Brescia, A. Canossi e C., 1901, p. 21. Pietro Pasquali (1847-1921) est instituteur d'école primaire, puis directeur général des écoles populaires primaires de Monza d'abord, et de Brescia ensuite. Les institutrices Rosa Agazzi (1866-1951) et Carolina Agazzi (1870-1945) seront ses collaboratrices assidues et élaboreront, à partir de l'expérience de Mompiano, une méthode que Rosa Agazzi expliquera dans ses œuvres.

(3) *Ibid.*, p. 21

(4) P. Pasquali : *Il nuovo spirito dell'asilo*, Milan, Presso la voce delle maestre d'asilo, 1910, p. 6. Sur Pasquali et les sœurs Agazzi, cf. R. Mazzetti : *P. Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del froebelismo in Italia*, op. cit., A. Agazzi : *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, op. cit., A. Agazzi et S.S. Macchietti : *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*, op. cit.

la nouvelle salle d'asile doivent être cherchées dans certains aspects essentiels du travail en commun :

« Pendant que l'alimentation atteint son plein effet de nourrir complètement les organes, pendant que les lavages successifs agissent à l'extérieur et exercent une magique action bienfaisante à travers les pores ; à l'intérieur, l'esprit accomplit un travail que, jusqu'à présent, la science n'a pas su apprécier. C'est la pensée en action, qui se maintient vivante grâce aux actes multiples de la journée. C'est une attention muette, une logique muette, une réflexion muette. Une gymnastique intellectuelle constante, appliquée à la vie, produite même par la vie pratique. C'est un travail qui se fait spontanément [...]. C'est un travail caché, qui ne vient pas des lèvres des institutrices, mais des conséquences naturelles du mouvement » (1).

Ce « travail spontané » est une composante centrale d'une pédagogie qui fait appel à un élément latent et apparemment non institutionnel, et qui évite autant que possible la notion apprise par l'intermédiaire de l'institutrice pour se fonder sur une intériorisation du travail en tant que nécessité sociale et occasion de développement de l'enfant. La socialisation est un autre but explicite du nouvel établissement conçu par Pasquali, qui estime que « dès les premiers jours, la salle d'asile est un lieu d'exercice constant de socialisation pour civiliser l'enfant, pour transformer un être sauvage presque muet en un enfant qui parle et agit selon certaines règles » (2). Le processus de civilisation, comme l'a montré Norbert Elias (3), passe par l'apprentissage des règles sociales, du langage et de l'ordre. L'enfance, domaine de la sauvagerie pour Pasquali, comme pour une longue tradition pédagogique qui fait de la *ferinitas* et de son dépassement un topos dans le sillon d'Erasmus, doit être éduquée par le travail spontané à l'école.

L'œuvre des sœurs Agazzi à l'école maternelle de Mompiano (1895), près de Brescia, s'insère dans le sillon tracé par Pasquali. Rosa Agazzi, qui avait souligné, au Congrès pédagogique italien de 1898, la médiocrité de l'hygiène et du projet pédagogique dans plusieurs salles d'asile italiennes se réclamant pourtant de Froebel, insiste sur l'importance du travail manuel, dont les effets vont au-delà

(1) P. Pasquali : *Il nuovo asilo*, op. cit., p. 70.

(2) *Ibid.*, p. 71.

(3) N. Elias : *La civiltà delle buone maniere*, trad. it., Bologne, il Mulino, 1982.

de l'activité spécifique (1) et de la production de l'objet, ainsi que sur la nécessité de remplacer les mots par les choses (2). L'exercice physique, qui se greffe sur la leçon des choses et l'organisation de la journée, jalonnée de moments rituels, doit fournir « une multitude d'occasions d'éduquer par l'apprentissage » (3). Les ouvrages de Pasquali et de Rosa Agazzi sont illustrés par des photos, des planches, qui présentent à l'institutrice une méthode concrète d'action éducative. Dans l'édition de 1901 d'*Il nuovo asilo*, des photos montrent, dans le détail, les différents moments de la journée et les occasions éducatives offertes par des jeux « scéniques », des exercices de lavage et de rangement, simultanément expliqués dans le texte. L'ouvrage de Rosa Agazzi, *L'arte delle piccole mani* (L'art des petites mains), publié en 1927, contient 166 illustrations, 4 planches en noir et blanc dans le texte et 21 planches en couleurs hors texte. L'objectif est aussi d'apprendre aux institutrices, en privilégiant l'exemple concret par rapport à la théorie, à construire du matériel et à organiser des situations éducatives dans une école qui devient de plus en plus, après la réforme Gentile de 1923, « un cours préparatoire, une antichambre de l'école primaire » destinée aux enfants de trois à six ans (4).

III. MARIA MONTESSORI ET LA MAISON DES ENFANTS

La réflexion pédagogique de Maria Montessori est plus ou moins contemporaine de celle des sœurs Agazzi. La première *Casa dei bambini* (Maison des enfants) est ouverte à Rome, rue dei Marsi, le 6 janvier 1907, dans des circonstances que Maria Montessori a elle-même racontées. Comme le réaménagement du quartier San Lorenzo prévoyait des écoles populaires, le directeur général de l'Institut des Biens fonciers de Rome invita Maria Montessori à se charger « de l'organisation des écoles enfantines qu'on allait créer dans les maisons populaires » (5).

(1) R. Agazzi : *L'arte delle piccole mani*, Brescia, La Scuola, 1927, p. 18

(2) R. Agazzi : *Come intendo il Museo Didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, Brescia, La Scuola, 1928, p. 5.

(3) *Ibid.*, p. 14.

(4) R. Agazzi : *L'arte delle piccole mani*, *op. cit.*, p. 17. Dans la réforme Gentile de 1923, on ne trouve pas de vrais programmes pour les écoles enfantines, mais pour les cours préparatoire, F. V. Lombardi, *op. cit.*, p. 195.

(5) M. Montessori : *La scoperta del bambino*, Milan, Garzanti, 1968, p. 36. Maria Montessori (1870-1952), docteur en médecine, part de la réflexion sur les enfants

Voilà comment Maria Montessori décrit la cinquantaine d'enfants qui arrivèrent le premier jour :

« Ils pleuraient et, apparemment, ils avaient peur de tout, des belles dames présentes, de l'arbre et des objets suspendus à ses branches. Ils n'acceptaient pas les cadeaux, ne goûtaient pas aux friandises, ne répondaient pas aux questions qu'on leur posait. Ils étaient vraiment comme un troupeau d'enfants sauvages. Certes, ils n'avaient pas vécu, comme l'enfant sauvage de l'Aveyron, dans un bois avec les animaux, mais dans une forêt de gens perdus, au-delà des frontières de la société civilisée » (1).

Les leçons d'Itard et de Séguin transparaissent sous les paroles de Maria Montessori qui installe à Rome une véritable expérience pédagogique dans ce qui devint, à son avis, un « laboratoire de psychologie » (2), sans négliger les aspects brûlants de la question sociale. La maison de la rue dei Marsi fut bientôt suivie par d'autres maisons, dès 1908, à Rome comme à Milan. La méthode Montessori consiste à observer l'enfant, qui, à son tour, devient capable, « après avoir acquis des habitudes d'ordre », de s'observer lui-même (3). Cette observation de l'enfant repose sur l'idée que la libre expression individuelle est capable de révéler « des compétences et des aptitudes qui demeurent cachées ou réprimées lorsqu'un milieu convenable ne permet pas leur manifestation spontanée » (4). L'enseignant devient alors un observateur, un instituteur-savant, comparable au zoologue qui étudie de façon systématique les animaux et leurs comportements. Il est aussi celui qui sait préparer les milieux et les matériaux favorisant la libre expression de l'enfant. Entre la discipline et la liberté, se situe l'indépendance de l'enfant, qui s'accompagne d'un développement harmonieux favorisé par « des exercices de vie pratique », au cours desquels l'institutrice aide l'enfant « à s'orienter parmi des choses différentes et à apprendre leur usage précis ; c'est-à-dire l'initie à la vie ordonnée et active dans son milieu » (5). Les matériaux sensoriels de la Maison des enfants s'inscrivent dans un projet pédagogique qui attribue une grande importance aux sens et à leur déve-

handicapés pour promouvoir une méthode et un mouvement pédagogique qui eurent une diffusion considérable.

(1) *Ibid.*, p. 37.

(2) *Ibid.*, p. 40.

(3) *Ibid.*, p. 49.

(4) *Ibid.*, p. 50.

(5) *Ibid.*, p. 69.

loppement dans le cadre d'un processus de croissance complexe et, surtout, spécifique à chaque individu. Grâce à ces matériaux, dont l'histoire, rappelle Maria Montessori, est liée aux « tentatives [d'Itard et de Séguin] pour éduquer les enfants déficients et mentalement infirmes » (1), la « leçon » traditionnelle perd de sa valeur : une institutrice est d'autant plus compétente qu'elle utilise moins de mots, en les choisissant soigneusement en vue d'une relation pertinente avec les choses. « Stimuler la vie, en la laissant libre ensuite de se développer » (2) : c'est là, pour Maria Montessori, le premier devoir de l'éducateur dans la Maison des enfants, qui respecte le rythme du non-adulte dans le travail individuel et où sont abolis « les prix et les punitions, les syllabaires, les cours collectifs, les programmes et les examens, les jouets et les friandises, la chaire de l'institutrice » (3). Par-dessus tout, il faut chercher à comprendre l'enfant, le connaître, l'aider à grandir dans le respect de ses rythmes, de ses spécificités individuelles et de ses droits.

IV. L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE ENFANTINE JUSQU'À NOS JOURS

Dans la première moitié du XX^e siècle, le débat pédagogique autour d'une école infantine italienne qui s'institutionnalise progressivement a souvent opposé la « méthode Montessori » et la « méthode Agazzi » (4). En dehors des expériences privées, comme celles de Mompiano et des Maisons des enfants ou celle de la *Rinnovata* (une école à plusieurs niveaux ouverte à Milan, en 1911, par l'institutrice Giuseppina Pizzigoni) (5), l'État italien prend quelques mesures

(1) *Ibid.*, p. 109.

(2) *Ibid.*, p. 123.

(3) M. Montessori : *Il segreto dell'infanzia*, Milan, Garzanti, 1950, p. 190.

(4) Ce débat n'a pas empêché la diffusion de la méthode Montessori à l'étranger et en Italie. Pour l'Italie, il faut mentionner la création à Rome, en 1958, par la pédagogue Adele Costa Gnocchi, du Centro Nascita Monterossi, centré sur l'étude de l'enfant dans toutes les situations où il peut se trouver. A. Scocchera (*M. Montessori : op. cit.*, p. 67) cite, à propos de ce débat, M. Casotti : *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi, op. cit.* Voir aussi R. Mazzetti : *Pietro Pasquali...*, *op. cit.*, p. 115.

(5) Voir, à ce propos, G. Pizzigoni : *Il mio asilo infantile*, Milan, Stabilimento Tipo-Litografico Cartotecnico Fed. Sacchetti e C., 1929. Sur Giuseppina Pizzigoni (1870-1949) et sur la « *Rinnovata* » (une école primaire à laquelle sont ajoutées une école professionnelle et une école maternelle), cf. F. de Bartolomeis : *Giuseppina Pizzigoni e la « Rinnovata »*, Florence, La Nuova Italia, 1953 ; N. Locatelli : « Il metodo Pizzigoni », *Scuola di base*, 3-4, 1965, pp. 212-222.

relatives à l'éducation publique des jeunes enfants. Le nouveau règlement des écoles normales, établi par le décret royal n° 5666 du 30 septembre 1880, invitait les élèves-maîtresses des villes dotées de « jardins d'enfants » à y faire obligatoirement un stage de « travaux pratiques » pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement. La circulaire n° 722 du 1^{er} octobre 1883 obligea ensuite chaque école normale à posséder, en annexe, un cours complet d'école primaire, plus un jardin d'enfants s'il s'agissait d'une école d'institutrices (1). Si plusieurs circulaires ministérielles du début du XX^e siècle montrent que l'État se préoccupe de la faible diffusion des écoles enfantines et de leur organisation précaire (2), il faut attendre le décret royal n° 27 du 4 janvier 1914 pour disposer des *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (Instructions, programmes et emplois du temps pour les salles d'asile et les jardins d'enfants). Ce texte affirme d'abord que « la salle d'asile n'est pas une école » (3). Il est profondément marqué par les critiques de Pasquali et des sœurs Agazzi contre la dégénérescence des écoles enfantines inspirées par Ferrante Aporti. Il se réfère à un enfant qui « pense par images ou par sensations suggérées par la réalité des choses » (4), et qui a d'abord besoin d'agir. Il interdit catégoriquement l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'apprentissage par cœur de « petits discours, dialogues et poèmes », et « toutes les exhibitions de fin d'année, les fêtes, les représentations, les expositions de travaux et dessins » (5). L'enfant est vu comme un être caractérisé par la spontanéité et l'énergie, et qui doit apprendre une « forme associative du travail » (6) pour être prêt à s'insérer dans la société civile et se conformer à ses règles. Les instructions officielles parlent explicitement ici de « salles d'asile » et de « jardins d'enfants » plutôt que d'écoles, et elles acceptent la méthode de Froebel, pourvu qu'elle encourage l'exercice physique et « le développement des facultés naturelles par l'activité » (7).

(1) Cf. F.V. Lombardi : *I programmi della scuola per l'infanzia dal 1914 al 1969*, *op. cit.*, pp. 16-17; R. Moro : *Gli istituti infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, *op. cit.*, p. 19. Sur l'histoire des programmes de l'école maternelle, voir E. Catarsi, *op. cit.* : S.S. Macchiotti, *op. cit.*

(2) F.V. Lombardi, *op. cit.*, pp. 23-24.

(3) *Ibid.*, p. 113.

(4) *Ibid.*, p. 114. Voir aussi R. Mazzetti : *Pietro Pasquali...*, *op. cit.*, pp. 78, 91, 116.

(5) F.V. Lombardi, *op. cit.*, pp. 114 et 120.

(6) *Ibid.*, p. 116.

(7) *Ibid.*, p. 119.

L'éducatrice est donc associée à la mère, qui se charge d'abord des soins des enfants, de leur hygiène, mais aussi de l'hygiène de leur cadre de vie, et qui organise une série d'exercices pour les organes sensoriels. La mère doit encore transmettre de bonnes habitudes et de bons comportements. L'éducation « corrige » les vices et les défauts, afin que l'enfant apprenne à « se plier à un ordre doux, aimé, mais néanmoins supérieur, c'est-à-dire à une première forme embryonnaire de cette loi à laquelle l'homme civilisé doit se soumettre constamment dans sa vie, dès qu'il entre à l'école obligatoire » (1). L'éducation intellectuelle et esthétique complète l'éducation morale et sociale. L'éducatrice forme l'esprit et le goût de l'enfant grâce à une méthode indirecte et à la pédagogie de l'activité. La journée de 9 à 15 heures, en hiver, et de 8 à 17 heures, en été, se déroule selon un emploi du temps où les soins hygiéniques et les repas occupent une place considérable et font partie d'un apprentissage précis des règles de la vie en commun et de la propreté personnelle.

Le rapport de la commission chargée de l'élaboration de ce programme s'oppose explicitement au principe tolstoïen selon lequel « il faut se laisser conduire par les enfants » (2) et exprime des réserves importantes sur Froebel, considéré comme un « mystique » (3). Selon cette commission, « la science actuelle de l'éducation s'appuie sur les fondements du positivisme » (4), de telle sorte que la leçon de Froebel est assumée à l'intérieur d'une « pédagogie de l'activité » qui a ses caractères propres ; mais surtout, la salle d'asile qui se dessine ici est d'abord un établissement d'éducation pétri d'« esprit maternel » (5), capable d'inspirer « les premières lueurs du sentiment de nationalité » (6). La famille réelle à laquelle elle s'adresse apparaît entre les lignes des programmes, là où sont évoqués le « petit peuple qui se lave peu », la population pauvre et les structures qui rendent possible un comportement « d'enfants civilisés » (7). La famille idéale, présentée comme la « douce patrie du cœur » (8), semble être

(1) *Ibid.*, p. 145.

(2) *Ibid.*, p. 183.

(3) *Ibid.*, p. 185.

(4) *Ibid.*, p. 185.

(5) *Ibid.*, p. 192.

(6) *Ibid.*, p. 140.

(7) *Ibid.*, pp. 116-117.

(8) *Ibid.*, p. 140.

un modèle disproportionné et utopique pour des enfants qui « voient à la maison le spectacle poignant de la discorde, connaissent le langage obscène des jurons, savent l'horreur de l'ivresse et du vice » (1).

La réforme Gentile de 1923 représente une autre tentative de réglementation de l'école « maternelle », définie comme « un degré préparatoire » à l'école primaire, même si « elle était laissée exclusivement à l'initiative spontanée d'organismes publics autres que l'État (comme les municipalités et les institutions d'assistance) et des particuliers (des associations religieuses ou laïques, ou de simples citoyens), sur lesquels l'État gardait et garde encore un pouvoir de contrôle » (2). En effet, l'article 28 de l'*Ordinamento dell'amministrazione locale per l'istruzione elementare* (Organisation de l'administration locale pour l'instruction primaire), publiée par le décret royal du 5 février 1928, souligne, une fois de plus, que « l'éducation du degré préparatoire a un caractère récréatif et tend à discipliner les premières manifestations de l'intelligence et du caractère de l'enfant ».

Ce même règlement charge le ministère de l'Éducation de s'assurer que les établissements ouverts par des organismes publics, des associations ou des particuliers se conforment à cet article, et que leur personnel enseignant est pourvu d'un certificat d'aptitude légal. Trois ans plus tôt, par la loi n° 2277 du 10 décembre 1925, le gouvernement fasciste avait institué l'O.N. (P.)M.I., l'*Organizzazione Nazionale per la Protezione della Maternità e dell'Infanzia* (Organisation nationale pour la protection de la maternité et de l'enfance), un organisme semi-public (3), chargé de s'occuper des crèches pour contribuer à l'accroissement démographique voulu par le régime (4).

La *Carta della scuola* (Charte de l'école) de 1939 contient des « programmes pour l'école maternelle » qui encouragent l'apprentissage des « habitudes d'ordre et de discipline joyeuse et

(1) *Ibid.*, p. 140.

(2) A.L. Fadiga-Zanatta, *op. cit.*, p. 29.

(3) M. Rizzini : « Asilo nido e sviluppo sociale. Dal primo « presepe » all'ONMI », dans L. Sala La Guardia et E. Lucchini, *op. cit.*, vol. I, p. 122.

(4) L'ONMI ne sera abolie définitivement que par la loi 698 du 31 décembre 1975 : E. Lucchini : « Nasce l'asilo nido di tipo nuovo », dans L. Sala La Guardia et L. Lucchini, *op. cit.*, vol. I, p. 191 ; R. Nisi : « C'era una volta l'ONMI », *Zerosei*, 1, 1976, pp. 52-53.

consciente » (1) par les enfants de quatre à six ans, et qui ajoute, à l'éducation physique et religieuse, l'éducation politique et le respect de la hiérarchie fasciste. L'éducation du caractère vise à susciter chez les enfants « les attitudes viriles des adultes » et l'intériorisation précoce d'une discipline paramilitaire fondée sur « des missions de confiance, une émulation, des petites distinctions hiérarchiques, des récompenses et des punitions » (2). Les mêmes principes inspirent les programmes du 27 juillet 1943.

Après la chute du régime, paraissent, le 9 février 1945, les nouveaux *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (Programmes, instructions et plans pour les écoles primaires et maternelles). Ce texte prévoit un nouveau système éducatif qui doit introduire des changements significatifs à tous les niveaux de l'éducation nationale. Il reprend quelques-uns des objectifs avancés en 1914, en affirmant plus clairement la mission de la mère comme « éducatrice naturelle de l'enfant », la vocation « maternelle » de la première école (3), ainsi que la valeur de la spontanéité de chaque action de l'enfant. Ce texte précise également que « ces orientations n'ont aucune valeur contraignante ni formelle » (4). Deux ans plus tard, en 1947, le ministre de l'Éducation, Guido Gonella, lance une enquête sur la situation de la maternelle en Italie (5), mais il faut attendre 1958 pour disposer de l'*Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (Orientations de l'activité éducative à l'école maternelle). Ce nouveau texte officiel organise l'école des jeunes enfants autour du jeu et de l'activité, et la charge de préparer à l'école primaire, mais sans anticiper sur son enseignement (6).

L'école maternelle doit posséder une mission pédagogique spécifique, fondée sur l'éducation religieuse, morale et sociale, l'apprentissage de l'hygiène et la correction des formes dialectales du langage. L'école maternelle de l'État naît seulement une dizaine d'années après, à la suite d'un débat parlementaire permis par l'article 33 de la Constitution, selon lequel la République italienne

(1) F.V. Lombardi, *op. cit.*, p. 208.

(2) *Ibid.*, p. 210.

(3) *Ibid.*, p. 220.

(4) *Ibid.*, pp. 210 et 224.

(5) F. Pistillo, *op. cit.*, p. 9.

(6) F.V. Lombardi, *op. cit.*, p. 228.

doit se charger de l'organisation des écoles de tous ordres et de tous degrés (1). Ce débat aboutit au vote de fonds publics pour la construction de bâtiments entre juillet 1962 et juin 1965, au projet de loi n° 938 du 6 février 1964 sur « L'institution d'écoles maternelles de l'État », mais aussi à un conflit entre la majorité et l'opposition sur quelques questions fondamentales, parmi lesquelles figurent les buts mêmes de l'institution (2).

En septembre 1969, paraissent les *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (Orientations de l'activité éducative dans les écoles maternelles de l'État), qui organisent ces établissements à la suite de la loi n° 444 du 18 mars 1968. Ce texte rappelle explicitement le principe de la liberté de l'enseignement, établi par la Constitution de la République italienne, et les transformations sociales du pays depuis l'après-guerre, telles que « les phénomènes liés au processus d'industrialisation, qui affecte aussi les campagnes, et l'urbanisation » (3). L'école maternelle est d'abord présentée comme une aide à la famille et au développement harmonieux de l'enfant. L'éducatrice exerce une « fonction sociale essentielle » (4), puisqu'il s'agit d'insérer l'enfant dans un milieu « totalement éducatif ». Les orientations insistent sur les « qualités » de cette éducatrice (« la maîtrise de soi », « la réflexion », « l'équilibre émotionnel constant », « le sentiment du devoir », « l'esprit d'ordre et de cohérence ») et rappellent les objectifs éducatifs de la fonction d'assistance qu'elle doit avoir présents à l'esprit (5). Située à la première place, l'éducation religieuse doit inspirer l'éducation affective, morale et sociale. La formation linguistique, musicale et physique s'appuie sur d'autres activités individuelles et collectives, comme le jeu et la libre expression.

Le débat extrêmement vif sur les crèches et les écoles maternelles au cours des années 1960 s'explique par la demande sociale croissante pendant les années du « miracle économique ». La naissance de l'école maternelle de l'État, en 1968, ne remet pas en cause le réseau des institutions contrôlées par les particuliers et les administrations

(1) P. D'Abbiere : « La scuola dell'infanzia nella legislazione italiana », *Scuola e città*, 4, 1965, pp. 160-162.

(2) A. L. Fadiga-Zannatta, *op. cit.*, pp. 32-35.

(3) F.V. Lombardi, *op. cit.*, pp. 238-239.

(4) *Ibid.*, p. 241.

(5) *Ibid.*, pp. 250-251.

locales. En 1971, la loi n° 1044 institue les crèches; en 1975, l'OMNI, créée par le régime fasciste, est supprimée (1).

Les *Nuovi orientamenti della scuola materna* (Nouvelles orientations de l'école maternelle) sont promulguées en 1991, plus de vingt ans après les précédentes, dans un contexte où coexistent encore des écoles enfantines gérées par des organisations différentes. Les *Orientamenti* de 1991 soulignent le chemin parcouru, l'accroissement du pourcentage des inscrits et le travail accompli par les responsables et les enseignants, qui ont agi de concert avec les forces sociales et avec chacun des organismes de gestion. Ce texte parle avec insistance de l'« école de l'enfance » et il recourt à des mots-clés et à des notions appartenant au débat pédagogique le plus récent. Il évoque la qualité du « contexte éducatif » et la « qualité de la vie » de l'enfant. Il redessine radicalement le profil de l'éducatrice, puisque, tout en réaffirmant la liberté de l'enseignement, il souligne la valeur du travail de groupe des enseignants à l'intérieur de l'école, proposé pour la première fois par les décrets délégués de 1974, qui ont réformé l'école italienne et augmenté le poids des organes collégiaux « afin de réaliser [...] la participation à la gestion de l'école, en lui donnant le caractère d'une communauté en symbiose avec la plus vaste communauté sociale et civile » (2).

Les *Nuovi orientamenti* exigent aussi de l'éducatrice une compétence professionnelle qui demande une formation de niveau universitaire. Même si des initiatives individuelles ont permis de relier, en Italie et ailleurs, l'école maternelle à la crèche et à l'école primaire, il a fallu attendre ces dernières années pour que soit envisagé un « système de formation intégré », capable de mettre en réseau les établissements de formation de tout ordre et de tout degré.

L'école maternelle de l'État et les autres écoles enfantines publiques et privées inscrivent aujourd'hui plus de 90 % des enfants de la tranche d'âge concernée (3-6 ans) (3). Des expériences ont été réalisées dans ces établissements, et en particulier dans la maternelle de l'État à la suite de la circulaire ministérielle n° 70 de 1994, pour

(1) T. Marradi : *Gli asili nido. Cenni storici. Leggi, regolamenti*, Rome, Armando, 1983; M. Ferrari : « Asili nido e politiche per l'infanzia in Italia : 1971-1991 », *Scuola e città*, 5-6, 1992, pp. 246-253.

(2) Voir, à ce propos, le décret du Président de la République n° 416 du 31 mai 1974.

(3) CENSIS : 31° *Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. 1997, Rome, F. Angeli, 1997, p. 178. La proportion est de 95,1 % en 1996-1997. En 1968-1969,

« soutenir la préparation, par le Parlement, des nouveaux règlements qui réforment l'école enfantine » (1). L'école maternelle a commencé à réfléchir à la question des critères de qualité en recherchant de nouvelles pratiques et des instruments d'appréciation du service (2) adaptés aux problématiques les plus répandues au niveau international. On a cependant l'impression que ses objectifs, liés aux exigences des usagers, ainsi que ses expériences et ses pratiques quotidiennes, inspirées par le débat pédagogique, ne sont que partiellement définis par le cadre normatif et institutionnel. C'est avec d'autres sources, d'autres documents, d'autres matériaux, comme ceux qui sont produits, diffusés et utilisés par les établissements, qu'il faut écrire aujourd'hui l'histoire de l'école enfantine et celle des images de l'enfant, de l'éducatrice et de l'institution que révèlent les pratiques des enseignants.

Monica FERRARI
Université de Pavie

46,5 % seulement des enfants entre 3 et 6 ans fréquentaient l'école maternelle publique et privée. A. L. Fadiga-Zanatta, *op. cit.*, p. 46.

(1) M. Maviglia (dir.) : *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia. Il progetto ASCANIO e dintorni*, Bergamo, Junior, 1995, p. 3.

(2) L. Franchi (dir.) : *Per una cultura della qualità nella scuola materna*, Bergamo, Junior, 1994.

LES ÉCOLES MATERNELLES EN ESPAGNE AU XIX^e SIÈCLE

par Carmen COLMENAR ORZAES

Tout en s'adaptant aux particularités socio-économiques et politiques de l'Espagne, le processus d'apparition d'*escuelas de párvulos* (que l'on peut traduire par écoles enfantines) suit un développement semblable, dans l'ensemble, à celui d'autres pays européens (1). Si les premières initiatives, à proprement parler, datent du XIX^e siècle, il existe quelques précédents institutionnels qui méritent d'être rappelés. Certains auteurs signalent que les premières écoles créées pour offrir aux jeunes enfants un refuge et des soins datent, en Espagne, de l'époque wisigothique ; elles furent ouvertes à Palencia par saint Isidore de Séville et par l'évêque Conancio aux VI^e et VII^e siècles (2). En réalité, le terme d'école infantine est alors impropre, puisque ces institutions étaient des écoles monacales qui recevaient des enfants d'adeptes de l'arianisme et de juifs pour leur dispenser, sous l'égide d'un « saint » pédagogue, un enseignement simultané de la lecture, de l'écriture, et du catéchisme (3). Malgré la minceur des sources, on ne peut cependant pas affirmer que des établissements d'assistance destinés aux jeunes enfants n'existaient pas, depuis le haut Moyen Âge, sous le contrôle de l'Église. Les historiens de l'éducation signalent également les écoles mentionnées sous le terme d'*amigas* ou *escuelas de amiga* dans la deuxième moitié du XVI^e siècle et la première moitié du XVII^e (4). Ces écoles étaient en fait de modestes garderies d'enfants qu'une femme tenait dans une pièce de sa maison, en

(1) Une première version de cette étude a été publiée en espagnol sous le titre « Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX : su desarrollo en la época de la Restauración », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 10, 1991, pp. 89-105.

(2) Adolfo Mañllo : *Manual de educación de párvulos*, 3^e éd., Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1966, p. 12.

(3) Angeles Mañllo : *Manual de educación de párvulos*, 2^e éd., Madrid, Gredos, 1973, pp. 428-429.

(4) A. Mañllo : *Manual de educación de párvulos*, op. cit., p. 12.

échange d'une modique somme d'argent, pendant cinq ou six heures par jour. Les enfants y étaient surtout occupés à réciter des prières et à chanter des chansons ; de temps en temps, ils apprenaient les lettres et les chiffres. Selon M. B. Cossío, ces établissements constituent la première organisation rudimentaire d'écoles enfantines en Espagne. Ils existaient encore au début du XX^e siècle (1).

1. La fondation de la première *escuela de párvulos* à Madrid (1838)

La naissance de la première école maternelle en Espagne est intimement liée aux circonstances politiques qui ont également marqué la carrière de son fondateur, Pablo Montesino (1781-1849). Les premiers pas vers l'organisation d'un système national d'éducation et vers sa sécularisation ont lieu à la fin du XVIII^e siècle, avec les réformes éducatives de Charles III (1759-1788). L'aboutissement final est la loi Moyano de 1857, première loi générale de l'éducation en Espagne. La politique éducative, avant et après cette loi, reflète fidèlement les idées des hommes au pouvoir : libéraux et absolutistes dans un premier temps, modérés et progressistes ensuite. Dans cette conjoncture, Pablo Montesino, engagé politiquement du côté libéral, dut s'exiler au début de la seconde période absolutiste de Ferdinand VII (1823-1833) afin d'éviter la dure répression qui s'abattait alors en Espagne. Il réussit à s'échapper en Angleterre, où il vécut en exil pendant onze années (2). Né en 1781 à Fuento del Carnero, dans la province de Zamora, il fit des études à Salamanque, où il obtint une licence en médecine en 1806. Il commença par être médecin dans l'armée d'Estrémadure de 1807 à 1814, puis il dirigea les Bains de Ledesma et d'Alange. Pendant le triennat constitutionnel (1820-1823), il fut député libéral, votant la déposition de Ferdinand VII, pour incapacité à gouverner.

Ce fut pendant son séjour anglais que Pablo Montesino commença à s'intéresser à l'éducation pour faire instruire ses propres enfants : de là est née sa vocation improvisée de pédagogue, qui allait léguer à l'Espagne une de ses plus grandes figures en la matière.

(1) Manuel Bartolomé Cossío : *La enseñanza primaria en España*, 2^e éd. revue par Lorenzo Luzuriaga, Madrid, R. Rojas, 1915, p. 95.

(2) Anastasio Martínez Navarro (éd.) : *Pablo Montesino, Curso de Educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía* [*Pablo Montesino, Cours d'Éducation. Méthodes d'enseignement et Pédagogie*], Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 41.

Montesino a beaucoup lu, notamment sur la pédagogie de Pestalozzi, largement diffusée en Angleterre, et il a pu juger sur place l'application des méthodes de Bell et Lancaster. Il a également observé l'organisation scolaire de la Société métropolitaine et coloniale des écoles enfantines et les expériences d'écoles enfantines, inaugurées par Owen et continuées par Buchanan et Wilderspin (1). Montesino rédigea un compte rendu détaillé sur toutes ces institutions et ces expériences éducatives dans son principal ouvrage, le *Manuel pour les maîtres d'écoles enfantines*, paru en 1842 (2).

De retour en Espagne, en 1833, il devint le propagandiste des institutions éducatives anglaises et, plus largement, le défenseur des nouvelles tendances pédagogiques européennes. Ses propos trouvèrent alors un écho favorable dans les milieux officiels espagnols. En effet, un décret du 3 août 1834 mettait sur pied une école normale d'enseignement mutuel, tandis qu'un autre décret de la même date créait une Commission centrale chargée de former un plan d'instruction primaire du royaume, et où Montesino fut nommé. Mais la situation politique agitée de l'Espagne vint de nouveau s'opposer aux aspirations pédagogiques des réformateurs et aux projets du législateur, de sorte que le pas décisif vers la création d'établissements éducatifs pour les jeunes enfants ne put alors être franchi (3). Il faudra attendre 1838 pour que, par un décret du 25 mai, la *Sociedad Económica Matritense de Amigos del País* (Société économique des amis du pays de Madrid) se voit confier la mission de former une association pour promouvoir en particulier l'éducation des jeunes enfants et pour qu'elle crée, à cet effet, la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* (Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple). Le document constitutif de cette seconde société signalait que son comité de direction devait organiser une *Junta de Señoras* (Comité de Dames) chargée de surveiller et d'inspecter les *escuelas de párvulos* et les écoles de filles et d'adultes qui allaient être créées (4). Le compte rendu de l'assemblée générale du 4 août 1839 offre un bon témoignage des activités de la Société lors

(1) *Ibid.*, pp. 42-44.

(2) Pablo Montesino : *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, 3^e éd., Bilbao, Imp. y Litogr. de Juan E. Delmas, pp. 2-4. Il existe une édition récente avec une introduction de Julio Ruiz Berrio (Madrid, Editorial C.E.P.E. (Ciencias de la Educación preescolar y especial), 1992).

(3) *Ibid.*, pp. 4-5.

(4) Le document constitutif de la Société, publié dans le *Semanario Pintoresco* de Madrid en 1838, fut reproduit dans la revue *La Escuela Moderna*, n^o 112, 1900, pp. 76-80.

de sa première année d'existence (1). Son succès le plus immédiat fut l'inauguration de la première *escuela de párvulos*, l'école de Virio, qui ouvrit ses portes, le 10 octobre 1838, dans un local situé au rez-de-chaussée du couvent de Saint Joseph, récemment confisqué par le gouvernement (2). L'école de Virio, qui voulait être un modèle pour les établissements futurs, servit aussi d'école normale (3).

Le comité directeur de la Société éprouva tout de suite le besoin de disposer d'un ensemble d'instructions pour garantir l'organisation, le fonctionnement et la méthode d'enseignement des *escuelas de párvulos*, ainsi que le contrôle pédagogique des maîtres. C'est à cet objectif que répond le *Manuel pour les maîtres d'écoles enfantines*, qui ne veut pas « proposer seulement un ensemble de règles et de conseils applicables à ces établissements, mais qui souhaite également contribuer à faire connaître certains principes de pédagogie, souvent ignorés ou mésestimés par les personnes concernées par cette question d'utilité générale » (4). Dans cette intention, Montesino s'adresse aussi aux mères, qu'il considère comme les éducatrices « naturelles » des enfants, aux directrices d'établissements privés et aux maîtres et maîtresses des écoles primaires, afin de les informer des réformes récemment entreprises dans le domaine de l'éducation. On peut affirmer, avec Julio Ruiz Berrio, que le manuel écrit par Montesino a été pendant plus de cent ans le livre de chevet des enseignants de maternelle en Espagne. Nous y trouvons bien plus qu'un simple guide pour éducateurs de jeunes enfants. Il s'agit réellement d'un guide de pédagogie, dans lequel l'enseignement destiné aux tout-petits peut servir d'exemple pour des recommandations et des propositions relatives à l'organisation et aux méthodes de l'école (5).

(1) *Acta de la Junta General de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del pueblo; o relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el primer año de su establecimiento* [Compte rendu de l'assemblée générale de la Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple; ou rapport sur les activités et les progrès de cette Société pendant la première année de son établissement]. Madrid. Imp. del Colegio de Sordomudos, 1839.

(2) « Sociedad para Propagar y Mejorar la educación del pueblo. Instalación de la primera escuela de párvulos », *La Escuela Moderna*, n° 112, 1900, p. 77, et « Reglas para la admisión y continuación de niños en la escuela de párvulos, establecida en la calle de Atocha n° 115, por la Sociedad de Beneficencia destinada a propagar y mejorar la educación del pueblo », *Ibid.*, pp. 78-79.

(3) M^a Carmen Sanchidrián : « La primera Escuela Normal de Párvulos en España », *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, n° 111, 1982, p. 286.

(4) Cit. par Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, p. 45.

(5) Julio Ruiz Berrio : « Compte rendu de l'édition de Montesino par A. Martínez Navarro », *Bordón*, Madrid, vol. I, 1989, p. 207.

2. L'action de la Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple jusqu'en 1850

Les historiens distinguent deux étapes dans l'évolution de l'éducation infantine en Espagne. S'ils divergent à propos des dates précises, ils reconnaissent tous une frontière chronologique vers le milieu du XIX^e siècle. La première phase commence en 1838, avec la fondation de la première *escuela de párvulos* par la Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple. Elle se termine en 1850, avec la dissolution de cette Société et la prise en charge de l'école de Virio par la municipalité. Les *escuelas de párvulos*, à cette époque, répondent à des fins philanthropiques, en accord avec le projet libéral hérité des principes du siècle des Lumières, et aux exigences socio-économiques du début de l'ère industrielle. Elles ne se sont pas développées comme elles l'ont fait dans les autres pays européens, en raison du retard de l'industrialisation espagnole. Par ailleurs, l'objectif de régénération sociale poursuivi par leurs promoteurs n'a pas été compris par l'ensemble de la population. Dans la mesure où l'instruction publique élémentaire n'était pas encore considérée comme un devoir de l'État et un droit du citoyen, il ne faut pas s'étonner si l'éducation des jeunes enfants est alors passée à l'arrière-plan.

Pendant cette époque, le développement des écoles resta étroitement lié aux activités des sociétés de bienfaisance. Les modèles pédagogiques s'inspirèrent de l'exemple anglais ainsi que des idées de Pestalozzi, tout en s'adaptant à la réalité espagnole, en particulier grâce à des personnalités telles que Pablo Montesino, Antonio Gil de Zárate, Julián López Catalán ou Ramón de la Sagra, pour ne citer que les plus importantes. Les efforts de la *Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple* permirent de créer l'école de Virio en 1838, puis quatre autres écoles à Madrid (1). Une nouvelle école pour les enfants des ouvrières s'ouvrit en 1841, grâce aux efforts de Ramón de la Sagra, dans les locaux de la Fabrique nationale de tabac de Madrid. Bien que son existence ait été relativement courte, elle fut très utile jusqu'en 1859 (2). Lorsque la Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple rencontra des

(1) Julio Ruiz Berrio : « La nuevas instituciones en la enseñanza en España », dans *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, U.N.E.D., 1988, pp. 181-182.

(2) Carmen Sanchidrián Blanco : « La escuelas de párvulos de la Fábrica Nacional de Tabaco de Madrid (1841-1859) », *Historia de la Educación*, Salamanca, n° 2, 1983, pp. 77-87.

difficultés économiques, après la diminution du nombre de ses membres, la municipalité madrilène dut prendre en charge, en 1849, les écoles de Madrid, y compris celle de Virio à laquelle elle conserva son caractère d'école normale. La Société fut finalement dissoute en 1850 par décret (1). Comme le fait justement remarquer Carmen Sanchidrián, les associations privées sont idéales pour la création de ce genre d'école, mais pas pour en assurer le fonctionnement (2).

Dans les faits, lorsque la Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation du peuple cessa d'exister, l'État n'avait pas encore pris les mesures nécessaires (3). Il suffit, pour s'en convaincre, d'examiner la législation de l'époque, qui se contente, dans le plan du duc de Rivas de 1836 (qui n'a jamais été appliqué), comme dans le plan d'instruction primaire du 21 juillet 1838, de reconnaître simplement l'utilité des *escuelas de párvulos*. Concrètement, ce dernier projet signalait que « l'utilité des établissements connus sous le nom d'*escuelas de párvulos* étant notoire, le gouvernement veillera à les généraliser par tous les moyens à sa portée (4) ». Le règlement des écoles primaires publiques du 26 novembre 1838 confirme cette idée en signalant, dans son préambule, que « bientôt viendra le jour où l'éducation du peuple sera mieux comprise et où sera abaissé l'âge d'admission des enfants dans les écoles publiques, à moins que l'on ne développe les écoles maternelles (5) ».

3. Le premier essor des *escuelas de párvulos* en Espagne dans la deuxième moitié du XIX^e siècle

La seconde phase de développement des *escuelas de párvulos*, à partir de 1850, est marquée par une série d'événements qui se produisent pendant le dernier quart du siècle. Ils s'inscrivent dans un mou-

(1) Carmen Sanchidrián Blanco : « La primera Escuela Normal de párvulos en España », *op. cit.*, pp. 287-288.

(2) Carmen Sanchidrián Blanco : « Las escuelas de párvulos de la Fábrica Nacional de Tabaco de Madrid », *op. cit.*, p. 86.

(3) La première allusion à des écoles maternelles dans la législation est de 1695, dans le second règlement de la Confrérie de Saint Cassien (*Hermandad de San Casiano*), Valentín Faubell : « Notas históricas sobre preescolarización en España », *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 79, 1974, pp. 283-312.

(4) « Ley autorizando al Gobierno para plantear provisionalmente el plan de instrucción primaria de 21 de julio de 1838 », titre IX, dans *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*, t. II, *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 153-154.

(5) « Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de Noviembre de 1838 », *ibid.*, p. 161.

vement de diffusion progressive de la méthode Froebel et d'intérêt pour les innovations pédagogiques propres à améliorer la situation de l'éducation espagnole, y compris au niveau préscolaire. Selon Federico Gómez Rodríguez de Castro, cette étape se caractérise, non seulement par la création de nouvelles *escuelas de párvulos*, mais aussi par un certain mouvement en leur faveur (1). C'est également à la fin de cette période que commence à prévaloir l'idée que ces écoles doivent être de véritables établissements éducatifs : on souhaite rénover les méthodes et diminuer le nombre d'élèves par classe. De nouvelles perspectives s'ouvrent alors pour l'enseignement des jeunes enfants, même si le chemin qui reste à parcourir est encore très long.

Les changements importants se produisent moins sur le plan des créations d'écoles que sur celui de nouvelles conceptions pédagogiques. Ils se font sentir dans la formation des maîtres par l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement, inspirées de Froebel. Vont être remis en question le niveau de connaissances, les habitudes, les savoir-faire, les exercices, etc., souhaitables pour des enfants de moins de six ou sept ans, ainsi que le matériel éducatif nécessaire et les caractéristiques des locaux destinés à ce public. La loi Moyano, de 1857, divise l'enseignement primaire en trois niveaux – maternelle, élémentaire et supérieur –, tout en reprenant à son compte la tendance des lois antérieures, à savoir un simple encouragement à l'installation d'*escuelas de párvulos*. « Le Gouvernement veillera, indique l'article 105, à ce que des écoles enfantines soient établies, au moins dans les chefs-lieux de province et dans les villages de plus de 10000 habitants (2) ». Les maîtres de ces écoles pouvaient enseigner sans titre, munis seulement d'un certificat d'aptitude et de moralité, délivré par la Junte locale et visé par le gouvernement de la province (3). Il est évident qu'il ne s'agissait pas encore d'une préoccupation essentielle pour les milieux gouvernementaux, comme le montre l'évolution du nombre d'établissements (4).

(1) Federico Gómez Rodríguez de Castro : « Création des écoles maternelles en Espagne », *Conference papers for the 4th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Budapest, Eötvös Loránd University, 1982, vol. I, p. 21. Voir aussi son étude sur « Lecciones de cosas y centros de interés », in Agustín Escolano Benito (Dir.) : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

(2) « Loi d'instruction publique du 9 septembre 1857 », in *Historia de la Educación. Textos y documentos*, op. cit., p. 268.

(3) *Ibid.*, art. 181, p. 280.

(4) *Estadística de la primera enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos

Nombre d'écoles enfantines en Espagne

	1850	1860	1867	1870	1880	1885	1903	1908
Écoles publiques	41	125	230	273	347	417	531	458
Écoles privées	54	85	343	401	468	447	—	566
Total	95	210	573	674	815	864	—	1024

Les méthodes de Montesino s'étaient, par ailleurs, révélées un peu inadaptées après sa mort, en particulier du fait de leur application rigide dans des établissements qui se contentaient souvent des exercices les plus simples ou les plus spectaculaires, comme les tables de multiplication et d'addition chantées, les battements de mains et autres mouvements rythmés (1) ». Comme l'avait signalé Montesino, l'application mécanique de ces procédés aboutissait à des situations ridicules. C'est pourquoi, dans les milieux pédagogiques les plus avancés, l'idée de rénover les vieilles écoles enfantines prit forme en tenant compte des idées de Froebel et de leur application dans les *Kindergärten*, d'abord en Allemagne, puis dans d'autres pays européens. Julio Ruiz Berrio a bien montré que l'introduction de ces principes en Espagne était liée à la diffusion des idées krausistes importées d'Allemagne (2), et qu'elle s'est réalisée à la faveur de la rénovation pédagogique inspirée par l'*Institución Libre de Enseñanza* (Institution Libre d'Enseignement) depuis 1876 (3).

4. L'introduction de la pédagogie froebélienne en Espagne

La diffusion de l'œuvre de Froebel coïncide avec la publication, en 1854-1858, des quatre volumes du *Dictionnaire d'éducation et des*

de Ciegos, 1858; *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de Diciembre de 1885*, Madrid, Imp. y Fund. de Manuel Tello, 1888; *Estadística escolar de España*, Madrid, 1908; M. B. Cossío : *La enseñanza primaria en España*, op. cit., Appendice, tableau n° 1 ; voir Jean-Louis Guereña : « Infancia y escolarización », dans *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, éd. par José María Borrás Llop, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 349-418.

(1) Pablo Montesino : *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, op. cit., p. 39.

(2) La philosophie de l'Allemand Krause (1781-1832), épigone de Kant, repose sur un panthéisme idéaliste. Son introducteur en Espagne, Julián Sanz del Río, lui donna un caractère nouveau, rationaliste et libéral.

(3) Julio Ruiz Berrio : « En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España », *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, n° 122, 1982, p. 442.

méthodes d'enseignement de Mariano Carderera (1). En 1859 et en 1860, ce même auteur a publié deux articles sur Froebel et les jardins d'enfants dans les *Anales de la Enseñanza* (Les Annales de l'enseignement). Dans *La pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862* (La pédagogie à l'exposition universelle de Londres de 1862), paru en 1863, il consacre un chapitre entier à ce même sujet. En 1866, Agustín Rius traduisit en espagnol l'ouvrage de M. Baudouin, *La enseñanza primaria y especial en Alemania* (L'enseignement primaire et spécial en Allemagne), où est présentée la méthode de Froebel. Un an plus tard, Julián López Catalán fit connaître les « dons » et les exercices froebeliens (2), dans son ouvrage *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos* (L'art d'éduquer. Cours complet de pédagogie théorique-pratique appliqué aux écoles enfantines).

À la même époque, Fernando de Castro, qui allait être plus tard recteur de l'Université Centrale de Madrid, voyagea en Allemagne et en Suisse, et il assista, en septembre 1857, au Congrès international de bienfaisance, au cours duquel la baronne Bertha von Marenholtz-Bülów présenta un intéressant rapport sur « L'enfance et la nature », inspiré par les idées Froebel. F. de Castro rapporta en Espagne des livres et du matériel scolaire, dont l'étude le poussa ensuite à faire plusieurs fondations. On peut également citer, à propos de l'introduction et de la diffusion de la pédagogie froebelienne en Espagne, les publications du pédagogue Pedro de Alcántara García (3).

Les informations qui se répandaient peu à peu sur les idées pédagogiques et les méthodes des jardins d'enfants de Froebel allaient bientôt déboucher sur les premiers essais pratiques. La première tentative a été faite dans une école de Bilbao, établie vers 1860 par Mlle Groefle. Dès 1862, José Bonilla, administrateur de l'école de Virio, a lui aussi commencé à adapter la méthode de Froebel, tout comme Juan de Macías y Juliá, en 1864, à l'école de l'Hospice de Madrid, où il a introduit du matériel et des exercices empruntés aux jardins d'enfants. Julián López Catalán en fera autant à Barcelone

(1) Mariano Carderera : « Jardines de la infancia », *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de A. Vicente, 1856, pp. 230-235.

(2) Les « dons » de l'enfance sont des balles, des boules et des cubes, tirés d'une boîte, comme une surprise, et que les enfants manipulent. Froebel recommande aussi le tissage, le pliage, le découpage et le dessin. Ces exercices veulent développer la créativité, la dextérité et les capacités sensorielles du jeune enfant.

(3) Pedro de Alcántara García : *Manual teórico-práctico de educación de párvulos*, op. cit., 1879, et « Del froebelianismo en España », *La Escuela Moderna*, Madrid, 1899, pp. 424-440.

dans l'école infantine centrale de la ville. Mais c'est à partir de 1873, sous la Première République, que démarre, selon Pedro de Alcántara García, une véritable campagne froebelienne. Elle atteindra son apogée en 1882, après avoir connu des étapes qu'il est intéressant de retracer.

En 1873, la *Revista mensual de filosofía, literatura y ciencias* (Revue mensuelle de philosophie, littérature et sciences), éditée à Séville, commence à publier la traduction de l'ouvrage *L'enfant et la nature* de la baronne de Marenholtz-Bülow. En 1874, Pedro de Alcántara livre la première grande étude sur le sujet : *Froebel et les jardins d'enfants* (1). La même année, fut inauguré à l'école normale d'institutrices de Madrid, fondée par Fernando de Castro, le premier enseignement de la pédagogie de Froebel, assuré par Pedro de Alcántara. Les élèves préparèrent une version en espagnol de l'un des livres de Froebel : *L'éducation de l'homme*. Conformément à la préférence de Froebel pour les éducatrices des jeunes enfants, la diffusion de la pédagogie froebelienne en Espagne s'est accompagnée de l'idée que les écoles enfantines devaient être confiées à des maîtresses et non à des maîtres, aidés par une femme de leur famille, comme le voulait Montesino et comme on l'avait fait, jusqu'alors, dans les *escuelas de párvulos*. Comme l'a souligné Sonsoles San Román à propos de la féminisation du métier d'enseignant, l'émergence du modèle de la maîtresse d'école capable de développer la raison et l'intuition correspond à la diffusion de la pédagogie froebelienne en Espagne (2). Ce modèle se consolide au fur et à mesure de la prise de conscience de l'influence qu'exerce la femme dans la consolidation du nouveau régime établi à l'époque de la Restauration. L'école commence alors à exiger la présence d'une professionnelle de l'enseignement, plus qualifiée et capable d'inculquer à l'enfance les maximes du devoir social, moral et politique qu'exigeait la transition vers une société plus moderne. C'est également en 1874 que se produisit la première intervention officielle. Le décret du 31 octobre décida de « procéder, dans le cadre de l'*escuela de párvulos* normale centrale, à l'expérimentation du jardin d'enfants de Froebel afin de pouvoir apprécier les résultats qui en découleraient (3) ». Le directeur de l'école,

(1) Pedro de Alcántara García : *Froebel y los Jardines de la Infancia*, Madrid, Imp. Aribau, 1874.

(2) Sonsoles San Román : *Las primeras maestras*, Barcelona, Ariel, 1998.

(3) Julio Ruiz Berrio : « En el centenario de Froebel », *op. cit.*, p. 444. L'école de Virio conserva son statut d'école infantine normale jusqu'en 1868, date à partir de laquelle elle ne fut plus qu'une simple école infantine publique.

M. Bonilla, fut chargé de cette tâche, avec le concours d'une maîtresse auxiliaire, Nieves Guibelalde.

Deux ans plus tard, le décret du 31 mars 1876 créait une chaire publique spéciale d'éducation enfantine selon le procédé de Froebel, et qui était rattachée à l'école normale centrale d'instituteurs à Madrid. Il s'agissait d'offrir une formation supplémentaire aux maîtres et aux maîtresses qui préparaient le diplôme élémentaire ou supérieur. Le préambule du décret ne tarissait pas d'éloges sur la pédagogie froebélienne, en affirmant que, « de tous les systèmes appliqués à l'école enfantine, celui des jardins d'enfants est celui qui, dérivé des principes de la véritable philosophie et de la connaissance de la nature humaine pendant les premières années de son développement, offre les résultats les plus flatteurs dans la pratique (1) ». L'article six du même décret rattachait l'ancienne école de Virio à l'école normale centrale d'instituteurs, avec la dénomination d'école modèle et la mission de former, sur le plan pratique, les élèves-maîtres et ceux qui suivaient les cours de pédagogie froebélienne. L'article quatre annonçait enfin un concours public pour l'élaboration d'un « Traité théorique et pratique d'éducation enfantine selon le système des jardins d'enfants, connu sous le nom de système Froebel ». Ce décret fut complété, en septembre de la même année, par une autre mesure qui précisait les normes nécessaires pour pourvoir la chaire créée dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et qui fixait les modalités d'inscription et d'examen pour les élèves. Le professeur retenu fut Pedro de Alcántara García, une personnalité de premier plan dans l'histoire de l'éducation en Espagne. Il remporta également le concours public. Le programme conçu par cet enseignant comportait quarante leçons, divisées en deux parties. La première incluait diverses considérations sur la personnalité de Froebel et sur sa conception pédagogique du développement psychique et physique de l'enfant. La seconde rappelait l'origine des jardins d'enfants et décrivait leur organisation, leur fonctionnement, leur matériel, leurs exercices et leur finalité. La méthode de Froebel était présentée en détail à travers le matériel et les exercices des « dons » (2).

(1) Préambule du décret du 31 mars 1876, in M. Martínez Alcubilla : *Diccionario de la Administración española*, 6^e éd., Madrid, Imp. de los Hijos de Tello, t. X, 1921, p. 11.

(2) *Programa de la asignatura de Pedagogía por el procedimiento de Froebel. E.N.C. de maestras [Programme de Pédagogie par la méthode de Froebel. École normale centrale d'institutrices]*, Mss., Archives de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. « María Diaz-Jiménez », Madrid.

En 1878, le ministère du Développement – auquel était rattachée la direction générale de l'Instruction publique – du comte de Toreno mit en place, par les décrets des 24 août, 5 septembre et 23 novembre, l'école enfantine modèle appelée à remplacer celle de Virio. Son personnel devait posséder, au moins, le titre d'instituteur ou d'institutrice élémentaire. Il était composé d'Eugenio Bartolomé de Mingo (instituteur directeur), de Matilde García del Real (première institutrice auxiliaire), de Purificación Feltrer et Mercedes Mendrión (secondes auxiliaires), de Josefa García (troisième auxiliaire), auxquels vint s'ajouter un médecin qui devait visiter l'établissement tous les jours. Cette école modèle, appelée « *Les jardins de l'enfance* », fut inaugurée, le 16 juin 1879, dans un bâtiment construit à cet effet au 19 de la rue Daoiz y Velarde, en annexe de l'école normale centrale d'instituteurs. Elle se composait de quatre sections : la première accueillait les garçons et les filles âgés de trois à quatre ans, la seconde, de quatre à cinq, la troisième, de cinq à six et la quatrième, de six à huit. Cette quatrième section était considérée comme le niveau préparatoire à l'enseignement primaire. La distribution par âges était flexible, car on considérait aussi le développement physique et intellectuel des enfants.

L'école possédait un abondant matériel d'enseignement, en particulier des caisses de « dons » et d'autres exercices froebeliens, un local spacieux avec salle à manger, jardin et cour de récréation, et un mobilier composé de tables avec quadrillages (pour manipuler les cubes) et de bancs avec dossier. Cet équipement la distinguait des écoles maternelles traditionnelles. L'enseignement était organisé selon les principes de Froebel. Les activités des enfants étaient centrées autour des jeux et des travaux manuels, des exercices d'agriculture, de jardinage et de botanique pratique, et des exercices de gymnastique, accompagnés de chant. Les jeux manuels, réalisés avec les « dons », cherchaient à développer les facultés intellectuelles, esthétiques et morales des enfants, en leur apportant des connaissances. Les travaux manuels (tels que le tissage, le découpage, le dessin, la couture) avaient pour objectif le développement de l'adresse manuelle et la préparation au travail artistique et industriel. Les exercices d'instruction proprement dits (doctrine chrétienne, lecture, écriture, calcul, sciences naturelles, etc.) étaient dispensés au moyen de « leçons de choses ». Dans son *Manuel théorico-pratique d'éducation des jeunes enfants*, Pedro de Alcántara García définit ces leçons comme « des exercices de réflexion et d'intuition simultanées, qui, à partir de la présence d'un objet ou de sa représentation, font travailler les facultés intellectuelles de l'enfant en lui transmettant des connais-

sances utiles, par la méthode interrogative-inventive (1) ». En ce sens, on peut dire que la nouvelle école conservait la tradition pestalozzienne de l'enseignement des jeunes enfants, introduite en Espagne par Montesino.

L'école était divisée en trois espaces fondamentaux : la salle de travail et d'étude (sans estrade), pour les jeux, les travaux manuels et l'enseignement proprement dit, les cours de récréation (l'une couverte et l'autre à l'air libre), où les enfants jouaient et faisaient de la gymnastique, et le jardin, avec une partie commune et des parcelles individuelles d'un mètre carré (une par élève), qui permettaient aux enfants de s'initier à la culture et à la botanique, mais aussi à la géographie, à l'histoire et à la religion, « en contact direct avec la nature », comme le souhaitait Froebel. Le règlement de la nouvelle école, maintenu jusqu'en 1914, lui confiait deux missions. Elle devait dispenser gratuitement aux enfants des deux sexes, de trois à huit ans, une éducation physique, intellectuelle, esthétique, morale et religieuse, adaptée à leur âge et conçue selon les principes de Froebel. Elle devait également servir de classe d'application pour le professeur et les élèves du nouveau cours spécial de pédagogie organisé dans les deux écoles normales centrales (2). En 1881, l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement libéral décidé à moderniser le pays introduisit de grands changements dans le système éducatif, et, en particulier, dans l'institution des jeunes enfants.

5. *Les escuelas de párvulos* des réformes de 1882 à la fin du XIX^e siècle

Les nouveaux responsables du ministère du Développement du gouvernement présidé par Sagasta étaient gagnés aux principes de la rénovation pédagogique, défendus par l'Institution d'Enseignement Libre. Dès 1882, furent décidées la création d'un Musée pédagogique d'instruction primaire, dirigé par Manuel Bartolomé Cossío, et l'organisation, la même année, d'un Congrès pédagogique national.

Dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants, le décret du 17 mars 1882 confia la direction des écoles enfantines à une femme

(1) Pedro de Alcántara García : *Manual teórico-práctico de educación de párvulos*, op. cit., p. 103.

(2) Carmen Colmenar Orzaes : *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras. 1858-1914*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 1988, pp. 173-179.

et créa un office central (*Patronato General de las Escuelas de Párvulos*), chargé de l'organisation générale et de l'inspection de ces écoles (1). Le gouvernement nomma dans cet office Víctor Balaguer (président), Augusto Comas, Manuel M^a José de Galdo, Víctor de Isaca, Juan de Uña, Concepción Arenal, Carmen Rojo y Herráiz (directrice de l'école normale centrale d'institutrices), Joaquín Sama et Pedro de Alcántara García (professeurs chargés du cours spécial pour les institutrices d'*escuelas de párvulos*, créé à l'école normale centrale d'institutrices de Madrid) (2). À partir du mois d'août 1882, le *Patronato General* s'efforça d'améliorer la formation des institutrices de maternelle dans le cadre, plus général, d'une politique en faveur de l'éducation de la femme, afin que ces maîtresses atteignent le même niveau que leurs collègues des autres pays d'Europe. Le *Patronato General* publia aussi des instructions pour la construction des édifices destinés aux *escuelas de párvulos* ; il s'occupa du programme de ces écoles et il favorisa leur création en Galice, où elles étaient à peine connues.

Le congrès pédagogique national, réuni à Madrid entre le 28 mai et le 5 juin 1882, confirma l'intérêt des milieux pédagogiques espagnols pour l'éducation des jeunes enfants et l'amélioration des écoles qui leur étaient destinées. Cette manifestation rassembla 2 182 congressistes, dont 431 femmes. Au cours de la quatrième séance, plusieurs personnalités masculines et féminines (Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Concepción Arenal, Pedro de Alcántara, Joaquín Sama, Micaela Feltrer, Carmen Rojo, etc.) défendirent l'importance et le développement de l'éducation institutionnelle des jeunes enfants. Les débats portèrent sur les contenus et les méthodes, le profil et la formation des maîtres. Dans ses conclusions, le Congrès prit nettement parti pour la cause froebélienne et pour le recrutement exclusif de femmes, ce qui allait dans le sens des décisions prises par le Gouvernement au mois de mars précédent (3).

La situation des écoles enfantines n'était, toutefois, pas très brillante. L'Espagne ne possédait alors que 347 écoles publiques et 468 privées, soit un total de 815 établissements. Ce nombre n'était

(1) Décret du 17 mars 1882, art. 10, in *Collección legislativa de primera enseñanza. 1877-1883*. Madrid, Imp. del Colegio Nac. de Sordomudos y de Ciegos, 1884, pp. 621-630.

(2) Carmen Colmenar Orzaes : « La mujer como educadora de párvulos. La formación de maestras en el método educativo de Froebel en España », *Revista de Educación*, Madrid, n° 290, 1989, pp. 135-159.

(3) *Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, G. Hernando, 1882, 4^e section.

pas suffisant par rapport au public visé, et, même s'il a progressivement augmenté, il n'a jamais répondu aux besoins. D'après le recensement de 1880, sur 1 152 420 enfants entre trois et six ans, un quart seulement (soit 288 214) était inscrit dans une école enfantine publique. Sur 581 423 garçons âgés de trois à six ans, 162 167 étaient enregistrés dans une école enfantine publique, soit 27,89 % ; sur les 570 097 filles, 126 044, soit 22,07 %, étaient dans la même situation (1). Vingt ans plus tard, la préscolarisation autonome n'était pas plus fréquente, puisque sur 1 322 497 enfants de trois à six ans (recensement de 1900), 317 658 (soit 24 %) fréquentaient, en 1908, les écoles maternelles publiques et privées (2).

L'intérêt suscité par l'institutionnalisation des idées pédagogiques de Froebel s'est réduit, dans la pratique, à l'expérience de l'école modèle « Les jardins de l'enfance », qui a continué à fonctionner avec quelques modifications pendant le XX^e siècle (3). Dans les faits, la diffusion des méthodes de Froebel a été limitée en Espagne, et, là où elles ont été implantées, elles n'ont pas été bien appliquées, sauf exception, par manque de moyens matériels et à cause de la formation insuffisante des maîtresses, sauf pour celles qui sortaient de l'école normale centrale. Tout au plus a-t-on employé, dans quelques écoles enfantines et primaires, quelques-uns des jeux et des travaux manuels. Le directeur de l'école « Le jardin de l'enfance », Eugenio B. Mingo, signale, en outre, l'existence, en 1892, d'un *Colegio Froebeliano* (Collège Froebelien), dont le directeur était Joaquín Jorge Baus, et qui proposait un enseignement depuis la maternelle jusqu'aux études universitaires (4).

Le déclin de l'éducation institutionnelle des jeunes enfants, après le moment d'euphorie qui a suivi les événements de 1882, est dû surtout à la suppression du *Patronato General* et du cours de formation des institutrices de maternelles. Selon Pedro de Alcántara, « le *Patronato* et le cours étaient complémentaires ; ils formaient une institution pédagogique unique en Espagne et admirée à l'étranger. C'est peut-être pour cette raison, pour les excellents résultats obtenus pendant sa courte existence et pour les bonnes institutrices qu'elle a

(1) Carmen Colmenar Orzaes : « La mujer como educadora de párvulos », *op. cit.*, pp. 135-158.

(2) *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, *op. cit.*

(3) *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, *op. cit.*, p. 110.

(4) M. B. Cossío : *La enseñanza primaria en España*, *op. cit.*, p. 107.

formées, qu'elle a été si rudement combattue et qu'elle a fini par disparaître (1) ». Supprimé une première fois en 1884, puis rétabli en 1887, le cours d'éducation enfantine selon le système froebélien fut définitivement supprimé en 1889. Le *Patronato General* avait été remplacé en 1884 par un « Comité de Dames », membres de l'aristocratie. Présidé par l'Infante Isabelle, ce comité devait aider le gouvernement dans les questions de bienfaisance.

Le décret du 4 juillet 1884 fixait ses attributions et précisait les connaissances indispensables que devaient dispenser les *escuelas de párvulos* : doctrine chrétienne, devoirs et formes de politesse, lettres et nombres, idées claires et simples de choses et chant (2). Selon Pedro de Alcántara, le Comité remplit son devoir avec « une tendre sollicitude » et il rédigea un rapport annuel de ses activités. En 1899, il avait fondé et soutenu vingt-cinq écoles dans plusieurs provinces, et il avait aussi subventionné quelques-unes de celles qui s'étaient établies volontairement (3).

La réforme du milieu des années 1880, conduite par le ministre conservateur de Pidal y Mon, représentait cependant un net recul dans l'éducation institutionnelle des jeunes enfants. Elle ramenait l'*escuela de párvulos* au niveau d'un établissement de bienfaisance, au détriment de sa finalité éducative. Le gouvernement avait préféré écarter les personnes compétentes pour confier la direction technique des écoles à un groupe de femmes de notables, sans doute respectables, mais sans aucune expérience dans le domaine de l'éducation collective.

Ces choix, qui ont fait couler beaucoup d'encre, ont dévalorisé l'éducation institutionnelle des jeunes enfants à la fin du XIX^e siècle. Comme bien d'autres personnalités de cette époque, Matilde García del Real, première institutrice de l'école « Jardins de l'enfance », puis inspectrice des écoles de Madrid, se désolait, en 1924, de la situation des maternelles depuis les années 1890 : « plusieurs dispositions (leur) ont donné le coup de grâce, et l'on peut dire que ces institutions ont disparu d'Espagne, car elles sont devenues de simples écoles primaires pour enfants de trois à sept ans. Il ne pouvait pas en être autrement sans formation spéciale du personnel, sans spécialisation des

(1) P. Ferrer y Rivero : *Tratado de la legislación de primera enseñanza*, Madrid, Lib. de Hernando y C^a, 1897, p. 111.

(2) *La Escuela Moderna*, 1892.

(3) Pedro de Alcántara García : « Del froebelianismo en España », *op. cit.*, p. 433.

concours, qui pourvoaient indistinctement aux nominations dans les écoles primaires et les écoles maternelles, et sans cours ni jardins, qui avaient presque complètement disparu des locaux... »! Mathilde García del Real regrettait l'absence de préparation et de sélection rigoureuse des candidates aux postes dans les écoles maternelles. Elle demandait le rétablissement d'un cursus spécial ou, tout au moins, la création de chaires et de classes pratiques d'éducation de jeunes enfants dans les écoles normales ou dans d'autres établissements d'enseignement (1).

Carmen COLMENAR ORZAES

Université Complutense de Madrid

Traduction de l'espagnol par Josette Borderies-Guereña

Revue par Jean-Noël Luc

(1) M. Martínez Alcubilla : *Diccionario de la Administración española, op. cit.*, pp. 16-17.



MARIE PAPE-CARPANTIER, LES FÉES ET L'ARCHITECTE

par Colette COSNIER

Sa photographie prise par Nadar, son buste en marbre conservé à l'INRP, nous transmettent l'image d'une paisible aïeule qu'on imagine aussi bien distribuant les tartines du goûter que racontant des histoires aux enfants sages, une Bonne Dame de l'école maternelle... Impression confirmée par les quelques lignes que lui consacre un dictionnaire :

« **Marie Pape-Carpantier.** Pédagogue française (La Flèche, 1815-Villiers-le-Bel 1878). Après avoir travaillé dans la première école maternelle (...), elle fut chargée de la direction de l'École normale maternelle (1848) puis de l'inspection générale des salles d'asile et publia plusieurs ouvrages pédagogiques (...) » (1).

Mais les apparences sont trompeuses. Marie Pape-Carpantier est à l'origine de l'enseignement destiné à la petite enfance (2); elle est aussi – elle qui a été la première à faire des conférences à la Sorbonne – une de ces pionnières qui ont ouvert les portes de l'école au peuple et aux femmes (3). Si on sourit maintenant, ou si on s'irrite, de la morale qui imprègne ses récits pour la jeunesse, si on s'étonne de la fréquence avec laquelle le nom de Dieu apparaît dans ses manuels, on n'a peut-être pas remarqué que ce dieu qu'elle invoque est plus celui des philosophes que celui du prêtre, et qu'il est même désigné comme l'Architecte de la nature. Il existe un mystère Marie Pape-Carpantier, et c'est peut-être du côté de Fourier et de la franc-maçonnerie qu'il faut en chercher la clé.

(1) *Dictionnaire universel des noms propres. Le Petit Robert 2*, Paris, SEPRET, 1974, p. 1391.

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

(3) Cf. la biographie que je lui ai consacrée, *Marie Pape-Carpantier, de l'école maternelle à l'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1993.

En plus des articles innombrables qu'elle a écrits, elle a publié vingt-sept livres qui ont été réédités jusqu'en 1914, ouvrages pédagogiques comme les *Conseils sur la direction des salles d'asile*, les *Manuels de l'instituteur et de l'institutrice*, etc., et récits pour l'enfance comme *Les Animaux sauvages*, ou ces *Histoires et leçons de choses* qui ravissaient George Sand. En juin 1858, celle-ci écrit à Stéphanie Geoffroy-Saint-Hilaire qu'elle enseigne la lecture à sa servante grâce à « un excellent ouvrage » : « nous lisons les historiottes de Marie Carpentier (*sic*) et je m'y intéresse autant que mon élève » (1).

CONTESTATION DU MERVEILLEUX

Histoires et leçons de choses, le titre est austère. Mais que dire des autres textes ? *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pratique pour les enfants des deux sexes* ; *Nouvelles images à l'usage des salles d'asile et des écoles élémentaires, accompagnées d'histoires et de leçons explicatives* ; *Histoire du blé* et, le pire, *Zoologie des salles d'asile et des écoles élémentaires*... Se peut-il que, sous une écorce aussi rébarbative, dorment de ces récits qui inspirèrent à leurs premiers lecteurs des commentaires aussi flatteurs que celui-ci : « rien, jusqu'aujourd'hui, ne m'avait paru aussi frais, aussi charmant. Il est impossible de faire de la morale avec plus de poésie » (2) ? Pourtant, que penser d'une conteuse qui renverrait le Chat botté à la chasse aux souris, pulvériserait la robe couleur de lune, et fulminerait parce qu'on raconte à un enfant des histoires stupides :

« Faudra-t-il (lui) répondre tant bien que mal par des niaiseries et des absurdités ? L'arc-en-ciel sera-t-il toujours un beau ruban qui tombe du Paradis pour les enfants sages ? Le bruit du tonnerre sera-t-il toujours la voix de Dieu *qui gronde* ? Et cette raison naissante qui aspire après la vérité, sera-t-elle toujours abusée et déçue par des erreurs indignes d'elle ? » (3).

En effet, lorsque le conte de fées pointe le bout de son nez dans un récit de Marie Pape-Carpentier, il est toujours congédié. Dans *Les*

(1) G. Sand : *Correspondance*, t. XIV, Paris, Garnier, 1979, p. 744.

(2) Compte rendu des « *Histoires et leçons de choses* de Mme Pape-Carpentier », *L'Ami de l'enfance*, novembre 1859, p. 48.

(3) *Enseignement pratique dans les écoles maternelles*, Paris, Hachette, 1849, p. 6.

Travailleurs du Saint-Laurent (1), des enfants s'émerveillent devant des constructions mystérieuses : « c'est un conte de fées ! », mais on leur explique qu'il s'agit là du travail des castors ; dans *Scène de Bretagne* (2), une petite fille a peur des dents d'un loup qu'on vient de tuer, et son frère, citant Perrault, se moque d'elle : « c'est pour te manger ! ». Les animaux qui parlent, sauf le perroquet qui lui inspire un récit cocasse, sont bannis de ses contes et sont l'occasion de s'en prendre à la superstition. Ainsi, dans *Le Seigneur de la tourelle* (3), un paysan s'épouvante en voyant des chouettes, il multiplie les « *vade retro Satanas* » et gémit : « on les entend la nuit s'entretenir avec l'esprit malin et parler latin autour des cimetières », lamentable explication qui déchaîne les rires des collégiens : « des oiseaux parler latin ? Font-ils aussi des thèmes et des versions ? ». Après cette bienfaisante crise d'hilarité, vient le commentaire sérieux et la leçon qui stigmatise « toutes les sottises que la superstition peut inspirer à l'ignorance ». Même réflexion dans *L'Égorgeur de poulets* (4), car, si le coupable est un blaireau, le valet de ferme prétend avoir vu un lutin rôder autour du poulailler, ce qui fait dire à l'instituteur :

« une fois le soleil couché, ces nigauds ne peuvent rencontrer un animal, fût-ce un lièvre ou un lapin, sans *s'épeurer grandement* comme ils disent, et croire qu'ils ont vu le lutin ! Drôles de gens qui commencent toujours par croire ce qu'il y a de moins croyable ! ».

Dans les récits de Marie Pape-Carpantier, Peau d'Âne ne nous est pas contée, mais nous y prenons un plaisir extrême qui est bien autre chose que l'attendrissement éprouvé en découvrant, dans un vieux volume de la Bibliothèque rose, le récit de *La Partie de pêche* (5) ou, dans un album illustré, les aventures d'*Un Danseur peu léger* (l'ours) (6), comme s'il fallait, là aussi, dépasser les apparences et découvrir « autre chose » sous l'histoire enfantine.

Ces récits ne sont pas gratuits, ils naissent au sein d'une entreprise pédagogique et sont d'abord des exercices à l'usage des maîtres. Il est significatif que le premier d'entre eux, *Histoire d'un grain de mil*, qui

(1) *Zoologie des salles d'asile et des écoles élémentaires*, Paris, Hachette, 1868-1869, II^e série, p. 6.

(2) *Id.*, I^{re} série, p. 83.

(3) *Ibid.*, IV^e série, p. 25.

(4) *Ibid.*, I^{re} série, p. 34.

(5) *Histoires et leçons de choses*, Paris, Hachette, Bibliothèque rose, 1861, p. 189.

(6) *Les Animaux sauvages*, Paris, Hachette, 1869, p. 38.

s'accompagne d'un sous-titre solennel : *Modération dans les désirs. Sage lenteur de la Providence*, soit publié dans le très officiel *Ami de l'enfance, Journal des salles d'asile* de 1847 avec ce commentaire :

« l'auteur, qui sait par une longue expérience ce qui convient le mieux à l'enfance, ce qui prépare le plus facilement cette précieuse éducation première qui est le but constant de nos efforts, a eu la bonne pensée de rédiger un livre dans lequel les directrices de salles d'asile trouveront d'excellents modèles des formes qu'elles doivent adopter dans leurs récits et aussi des différents sujets qu'elles doivent chercher à traiter. Le titre de cette petite historiette est déjà, pour les directrices de salles d'asile, un enseignement ; par ce titre, elles verront tout de suite que chaque phénomène naturel expliqué à leurs enfants doit être, en même temps, une leçon de morale d'autant plus utile que son sujet frappera plus sûrement leur petit esprit, très observateur comme chacun sait. En liant ainsi chaque acte de la vie de la nature à de sages principes de morale, elles cimenteront dans le cœur et l'esprit de chaque enfant l'union indestructible des faits naturels et des faits moraux, de telle sorte que la vue de chacun de ces faits ravivera sans cesse le souvenir du fait moral qu'on y aura comme attaché » (1).

Plus qu'un écrivain pour la jeunesse à part entière, Marie Pape-Carpantier serait donc d'abord un auteur de manuels scolaires : donnant des exemples, fournissant une structure, elle vient en aide aux enseignants sans imagination. Elle a construit un modèle correspondant à une finalité bien précise : « expliquer des phénomènes naturels » et « donner une leçon de morale ». Donc, on décrira comment croissent les grappes de mil dont se régalaient les serins de la jeune Aimée (2) et, en même temps, on démontrera que celle-ci a dû faire preuve de patience avant que les graines arrivent à maturité. *Histoires*, certes, mais avant tout *leçons de choses*, est-on tenté de dire, et souvent, des images explicatives, « un tableau colorié », accompagnent le récit et le complètent. Ainsi, *Dominique le raisonneur* (3) raconte comment, à partir du chanvre et du lin, on obtient du fil et de la toile : *La Sagesse du père Buron* (4) conduit le lecteur de la forge

(1) *L'Ami de l'enfance*, octobre 1847, n° 5-6, p. 142.

(2) « Histoire d'un grain de mil », *Histoires...*, *op. cit.*, p. 30.

(3) *Id.*, p. 147. Le texte a d'abord été publié avec son tableau colorié dans *La Revue de l'Éducation nouvelle*, octobre 1850, p. 96.

(4) *Ibid.*, p. 283. (Avec le tableau colorié, *Revue de l'Éducation nouvelle*, février 1851, p. 56).

au haut-fourneau ; *La Partie de pêche* (1) présente poissons d'eau douce, de mer, grenouilles et crustacés... Mais Marie Pape-Carpantier est aussi un écrivain, dont le talent s'étoffe au fil des ans, comme si elle abandonnait peu à peu la timidité de l'autodidacte, de la femme qui ose écrire en 1846. Juste reconnaissance, les *Histoires et leçons de choses* sont rééditées en 1861 dans la Bibliothèque rose. Quant à la *Zoologie des salles d'asile*, elle n'est pas seulement un cours d'histoire naturelle montrant les espèces animales, du singe jusqu'à l'éponge ; elle réserve une heureuse surprise au lecteur qui découvre cinquante récits tous différents dans leur présentation : souvenirs de voyage, scènes de la vie enfantine, aventures riches en rebondissements, etc. Si *Une Journée à la ferme en Normandie* (2) décrit une paisible promenade à la campagne, *Le Sorcier de La Chesnaie* (3) ébauche un roman gothique en miniature, les héros des *Grands mots* (4) flânent au bord du Loir, ceux du *Roi du Mont Atlas* (5) chassent le lion en Algérie.

Si l'on s'en tient à une lecture superficielle, ces petits récits sont des contes. Leurs titres, *Les deux chats*, *Le Seigneur de la tourelle*, *Le Loup et le renard*, *La Forêt souterraine*, les placent dans la lignée de Perrault ou de Grimm. Le début des *Histoires et leçons de choses* ne s'écarte guère des traditions du genre. C'est l'inusable formule qui ouvre la porte aux fées et aux méchantes reines : « il était une fois une petite fille qui était assise dans le jardin » (6), « il était une fois un petit frère et une petite sœur » (7), « il y avait une fois un village. Dans ce village, demeuraient de bons paysans, bien laborieux, bien honnêtes, et pieux par-dessus tout » (8) ... Mais le conte est détourné au profit d'une morale pratique en rapport avec la vie quotidienne moderne. Ainsi, dans *Les Chéris de la famille* (9), *l'incipit* ne s'écarte pas de la tradition : « il était une fois un Monsieur et une Dame qui s'en allaient à leur jolie maison de campagne (...). Ils s'appelaient M. et Mme Bertold ». Ils emmènent avec eux Isaure, une enfant « tout

(1) *Ibid.*, p. 189. (Avec le tableau colorié, *Revue de l'Éducation nouvelle*, mai 1850, p. 101).

(2) *Zoologie...*, *op. cit.*, II^e série, p. 28.

(3) *Id.*, V^e série, p. 1.

(4) *Ibid.*, IV^e série, p. 159.

(5) *Ibid.*, I^{re} série, p. 47.

(6) « La petite fille et le petit chat », *Histoires...*, *op. cit.*, p. 9.

(7) « Les deux voitures », *Id.*, p. 24.

(8) « La lumière », *Ibid.*, p. 125.

(9) *Histoires...*, *op. cit.*, p. 265.

à fait gentille si elle n'avait pas été si orgueilleuse ». Ils rencontrent un vieillard et une jeune fille qui semblent exténués, et ils les font monter dans la voiture, au grand mécontentement d'Isaure qui les trouve mal habillés. Janie, la jeune fille, travaille dans une magnanerie que les voyageurs demandent à visiter. Isaure prend des airs supérieurs, car son oncle est un riche soyeux, mais Janie, dont le père est un vieux canut, lui dit : « les hommes tissent les soieries, mais le fabricant de soie, le voilà ! C'est un chétif insecte et, sans lui, M. votre oncle n'aurait rien à tisser ». C'est l'occasion de raconter l'histoire du ver à soie jusqu'à sa mort. Isaure se désole : « il meurt juste au moment où il allait se reposer et vivre heureux », et Janie, regardant son père, répond : « il y a bien d'autres êtres que les vers à soie qui n'arrivent au repos qu'à la veille de mourir ». Mme Bertold intervient :

« Isaure, tu n'es point trop jeune pour apprendre qu'il existe sur la terre un grand nombre d'hommes obscurs et laborieux dont le ver à soie est la vivante image. Les hommes, ce sont les artisans, les ouvriers, les laboureurs, qui passent, comme ce précieux insecte, toute leur vie à produire ce qui sert et ce qui charme, ce qui est utile et ce qui est agréable. Ils travaillent au bien-être d'autrui, lorsqu'ils en manquent souvent pour eux-mêmes ».

Isaure a compris la leçon : « il faut nous presser, nous presser beaucoup, pour qu'ils ne soient pas comme les pauvres vers, heureux seulement à la veille de mourir ».

Donc, que le « il était une fois » ne fasse pas illusion. Il y a là le personnel du conte, mais la voyageuse rencontrée sur la route n'est pas une fée, le vieillard ne se métamorphosera pas en prince charmant, et on ne sait pas si Isaure se mariera et aura beaucoup d'enfants. Quant aux vers à soie, ils ne célèbrent pas les mérites d'un marquis de Carabas, ils sont muets et ils ne se changent pas en chevaux traînant un carrosse. Le conte n'est pas vraiment un conte, ou, plutôt, la structure superficielle du conte est utilisée pour présenter une leçon de choses qui remplace l'austère exposé de sciences naturelles par un récit vivant, où la curiosité de l'enfant est toujours tenue en éveil. Et, à la leçon de sciences, s'ajoute la morale pratique. Il n'y a pas un chat quelque peu escroc faisant profiter son maître d'une fortune bien mal gagnée, mais une petite fille à qui on va apprendre à respecter les travailleurs... et à faire en sorte que leurs conditions de travail s'améliorent. La métaphore du ver à soie qui produit le luxe dont bénéficient les riches n'est pas originale à l'époque où on insiste souvent sur la misère du canut, mais, en 1847, elle apparaît ainsi dans une conférence faite par Karl Marx à l'association des ouvriers alle-

mands de Bruxelles : « si le ver à soie filait pour joindre les deux bouts en demeurant chenille, il serait le salarié parfait » (1). Sans exagérer la portée révolutionnaire du récit, il est possible de le situer au sein d'un même courant de pensée.

Si on voulait comparer Marie Pape-Carpantier et un conteur comme Perrault, la lecture de leurs préfaces amènerait à constater qu'ils ont le même but : en profitant du goût manifesté par les enfants pour les histoires qu'on leur raconte ou qu'ils lisent eux-mêmes, il s'agit, selon l'un, de donner des « instructions cachées... , une morale louable et instructive... , faire voir l'avantage qu'il y a d'être honnête, patient, avisé, laborieux, obéissant, et le mal qui arrive à ceux qui ne le sont pas » (2) et, selon l'autre, « de disposer à la bienveillance, au travail, enseigner à se contenter de peu, à tirer le bien du mal même » (3). Mais Marie Pape-Carpantier précise : « la seule chose que je veuille et que je cherche, c'est le progrès en éducation » (4). Autre différence : le milieu social des lecteurs. Perrault s'adresse à « une jeune demoiselle de beaucoup d'esprit » (5), qui a lu *Peau d'Âne* et qui compose un madrigal, ou à une « princesse à qui la nature et l'éducation ont rendu familier ce qu'il y a de plus élevé » (6). Les élèves de Marie Pape-Carpantier ne sont pas des princes, ce sont les enfants de la salle d'asile ; ils appartiennent à la classe la plus pauvre de la population, « ils sont élevés durement chez eux, maltraités et accoutumés à toutes les rigueurs » (7) ; dès l'âge de huit ans, ils travailleront dans les manufactures. Il s'agit donc de leur donner quelques notions de ce qu'ils sauraient s'ils allaient en classe. Née dans le peuple, Marie Pape-Carpantier réclame une école fondée sur des principes démocratiques où chacun devrait avoir droit à la meilleure instruction possible. Ses détracteurs lui ont reproché de mettre en place dès la maternelle un enseignement livresque et encyclopédique ; c'est bien mal comprendre sa méthode, qui est celle qu'une mère met en pratique dans la famille, et qui doit donc suppléer

(1) K. Marx : « Travail salarié et capital », *Œuvres*, t. I, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1963, p. 205.

(2) Perrault : *Contes*, préface de 1695 aux *Contes de ma mère l'Oye*, 10/18, 1964, p. 18.

(3) *Histoires...*, *op. cit.* p. 18.

(4) *Id.*, Préface, p. 3.

(5) Perrault, *op. cit.*, préface de 1695, p. 19.

(6) Perrault, *op. cit.*, dédicace à Mademoiselle, *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, p. 109.

(7) *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris, Hachette, 1846, p. 84.

à la démission des parents, à leur ignorance. D'où ce refus du conte de fée qui mystifie l'enfant et ne lui apprend rien. Ainsi, dans *La Forêt souterraine* (1), Marie Pape-Carpantier règle son compte au merveilleux. À propos des légendes engendrées en Bretagne par le souvenir de forêts englouties, elle raconte l'histoire véridique de celle qui entourait le Mont-Saint-Michel et qui a été transformée en tourbière :

« les imaginations qui aiment le merveilleux n'ont pas besoin d'en aller chercher dans les légendes et les contes faits à plaisir. La nature en est remplie. Tout est merveille dans l'œuvre divine, et la plus poétique des sciences est celle qui nous enseigne à la connaître et à nous élever vers son Auteur ».

Les héros du conte sont mis à la porte de la salle d'asile : la fée n'est qu'une sotte incapable, le sorcier que les paysans redoutent est un savant qui étudie les chauves-souris, les seigneurs d'autrefois ne sont que des individus malfaisants qui ruinaient le peuple, et les petites filles, au lieu d'attendre le prince charmant en tremblant au moindre bruit, doivent être aussi courageuses que leurs frères. Le monde des métamorphoses n'est pas celui où la citrouille se mue en carrosse, c'est celui où la chenille devient papillon, et les personnages de ces histoires sont des individus comme les autres, vivant les moindres péripéties de la vie quotidienne :

« cette petite famille n'est pas comme les héros de fables et de contes que l'on voit agir et parler pendant des années sans éprouver le vulgaire besoin de boire, de manger et de dormir » (2).

Dans cette contestation de la féerie, Marie Pape-Carpantier est loin d'être isolée. Dès 1848, elle appartient à « une équipe pédagogique » dont le centre est *La Revue de l'Éducation nouvelle*, fondée par le fouriériste Jules Delbrück, animée par des protestants et sans doute des francs-maçons. Une de leurs idées-maîtresses est le bannissement du merveilleux traditionnel des récits destinés aux enfants au nom du progrès et de la vérité scientifique. Là aussi, il faut dépasser le premier degré. Certes, c'est, d'abord, tout l'habituel personnel des contes qui se voit signifier son congé. Sont ainsi visées les créatures terrifiantes : « l'ogre et ses monstruosité céderont la place aux si belles et si amusantes merveilles des sciences naturelles » (3). Dans

(1) *Zoologie...*, *op. cit.*, IV^e série, p. 130.

(2) « Le monde des métamorphoses », *Id.*, V^e série, p. 183.

(3) *La Revue de l'Éducation nouvelle*, Introduction, novembre 1848, p. 3.

La Revue, on répète maintes fois les raisons avouées d'une telle rigueur : éducation par la douceur, nécessité de purger la littérature enfantine de tant de niaiseries. Mais une autre intention apparaît en filigrane : le diable est aussi indésirable que l'ogre ou que le loup-garou... Tout cela évoque l'interrogatoire sur le surnaturel dans le *Dom Juan* de Molière, où sont mises sur le même plan la croyance en Dieu et celle au Moine bourru ! Si l'on ajoute que sont réfutés « les faits surnaturels », parce qu'ils sont « en contradiction complète avec les lois de la nature et les principes de la raison » (1), on devine quelle est l'intention profonde de Delbrück et de ses collaborateurs. En novembre 1849, on lit, dans *la Revue*, un article polémique à propos de la publication par *Le Conseiller des enfants* de *L'Enfant aux souliers de pain*, conte fantastique de Théophile Gautier :

« non seulement il y a des revenants, mais les prêtres savent les mots qu'il faut leur dire pour en obtenir une réponse ! Nous marchons d'étonnement en étonnement... Nous croyons fermement qu'il y a dans la nature et dans la vérité assez d'éclatantes merveilles sans qu'il soit besoin de créer des fantaisies fort dangereuses, et dont le moindre défaut serait d'être inutiles à l'enfance » (2).

Même argumentation chez Marie Pape-Carpantier lorsqu'un enfant lui dit que la mer est un puits qui conduit à l'enfer et où nagent des crocodiles :

« une telle absurdité, entretenue sans doute par l'espérance bien illusoire d'inspirer aux enfants la crainte d'un danger, ne montre-t-elle pas, mieux que tout ce qu'on pourrait dire, combien on doit se hâter de donner aux enfants des idées, non pas savantes, mais raisonnables et exactes ? On dira peut-être : « Mais est-il d'un grand intérêt que les enfants sachent ce que c'est que la mer ? ». Pas plus la mer que tout autre chose, mais autant. Tout se tient : songez que vous avez à former des êtres moraux, que la moralité la plus solide est celle qui est éclairée par l'intelligence, et que la culture de l'intelligence se compose de tout ce qui rectifie ou prévient les erreurs, grandit les idées et propage la saine connaissance des œuvres du Créateur pour nous amener irrésistiblement à lui par ce chemin magnifique » (3).

Pas de contresens sur cette phrase : Marie Pape-Carpantier se rattache à tout un courant de pensée laïc, elle a été publiée par Hetzel et

(1) « La fée aux canards », *Id.*, février 1849, p. 77.

(2) *La Revue de l'Éducation nouvelle*, novembre 1849, p. 7.

(3) *Enseignement pratique...*, *op. cit.* p. 93.

Hachette, et elle s'inspire, pour sa *Zoologie*, de Geoffroy-Saint-Hilaire. En 1864, le journal fouriériste *L'Économiste français* écrit :

« Jean Macé, Stahl et d'autres écrivains non moins populaires, non moins dévoués au progrès des générations nouvelles, et parmi eux nous devons citer Mme Pape-Carpantier, Jules Verne, nous conduisent aussi sur ce vaste océan de la science où nous voyons flotter, comme Colomb aux approches de l'Amérique, les signes du nouveau monde » (1).

FOURIÉRISME ET FRANC-MAÇONNERIE

S'il fallait un guide pour accéder à l'univers de Marie Pape-Carpantier, ce ne serait pas Perrault, mais Fourier. Dès ses débuts d'enseignante dans la Sarthe, elle est entourée de fouriéristes que réunit un rêve phalanstérien (2) (ce même rêve qui pousse son frère, Bernard Carpentier, à s'embarquer lui aussi pour l'Amérique avec d'autres colons séduits par l'Icarie de Cabet) (3) : le docteur Savardan, qui travaille à un projet d'asile rural pour les enfants trouvés, le docteur Barbier, le professeur de mathématiques Chassevant, le poète et chansonnier républicain Félix Milliet, qui, proscrit en 1851, envisagera un moment de partir avec sa famille au Texas. La salle d'asile, telle qu'elle la conçoit, semble la concrétisation de l'utopie : « ce fut une grande joie pour Victor Considérant de voir réalisées quelques-unes des conceptions de son maître » (4). Et si l'idéologie fouriériste nourrit les projets pédagogiques de Marie Pape-Carpantier, comme celui de l'Union scolaire qui aurait rassemblé dans un même établissement des élèves depuis la maternelle jusqu'à l'école normale de filles, elle se glisse aussi dans bon nombre de ses petits récits pour l'enfance. La conclusion d'*Une Visite au Jardin des Plantes* – leçon de choses sur le tigre – célèbre les bienfaits de la civilisation où les peuples « s'associent pour transformer la terre » (5); dans *Scène de Bretagne*, le fermier déplore que personne ne s'entende pour faire la chasse au loup, ce qui entraîne cette ironique réflexion de l'auteur :

(1) *L'Économiste français*, avril 1864, p. 7.

(2) Cf. P. Milliet : *Une famille de républicains fouriéristes. Les Milliet*, Paris, Cahiers de la quinzaine. XI^e et XII^e série, 1910, 13^e cahier.

(3) Après l'échec du phalanstère, Bernard Carpentier mourut misérablement à La Nouvelle-Orléans en 1850 (renseignements fournis par son arrière-arrière-petit-fils, Alain Le Duigou).

(4) P. Milliet, *op. cit.*, 8^e cahier, « Mes maîtres et mes amis », p. 123.

(5) *Les Animaux sauvages, op. cit.*, p. 18.

« tout le monde trouva qu'il avait raison, mais il paraît que l'association n'a pas encore eu lieu, car il reste pas mal de loups et de maux en Bretagne, et ailleurs ! » (1). Et si les castors ont disparu des bords du Saint-Laurent, c'est qu'ils ont ignoré l'association, or, sans elle, « plus de grands travaux, plus de paix, plus de bonheur pour ce pauvre petit peuple » (2).

Dans ce nouveau monde qui est celui du progrès et de la science, la fée n'a plus de place. Elle est remplacée par les découvertes du microscope ou du télescope. Dans son introduction à *L'Histoire d'une bouchée de pain*, expliquant les phénomènes de la nutrition et de la transformation des aliments, Jean Macé écrit :

« convenez qu'il n'y a pas beaucoup de contes de fées qui soient plus merveilleux que l'histoire de cette tartine de confiture qui devient une petite fille, de cette pâte qui devient chat, de cette herbe qui devient bœuf » (3).

Marie Pape-Carpantier ne dit pas autre chose à propos de *L'Homme noir de la forêt* :

« nous avons voulu faire sentir que le merveilleux n'est souvent que dans la manière de présenter les choses afin que l'enfant se dise en présence d'un récit merveilleux, capable d'effrayer ou de séduire son imagination : « ou cette chose est fausse, ou elle a une explication naturelle ». Dans les mythologies et les traditions merveilleuses des peuples, dans les superstitions qui existent encore aujourd'hui dans certaines provinces, il y a beaucoup plus de faits réels défigurés et d'allégories prises maladroitement au sens propre qu'il n'y a de fables purement et simplement inventées, de parti pris et sans fondement aucun » (4).

C'est dans le récit intitulé *Un Conte de ma grand-mère* (5) (façon de le renvoyer à l'obscurantisme du passé) qu'elle affirme qu'il y a mieux et plus que la magie : la Science. La scène se passe au Dichnistan : une fée – c'est sans doute la seule fois qu'il en apparaît une ès-qualités dans l'œuvre de Marie Pape-Carpantier ! – crée un bel oiseau, mais qui chante mal et qui est stupide. Devant cet échec de la magie,

(1) *Id.* p. 37.

(2) « Les travailleurs du Saint-Laurent », *Zoologie...*, *op. cit.*, II^e série, p. 15.

(3) J. Macé : *Histoire d'une bouchée de pain*, Paris, Hetzel, s.d., p. 5.

(4) *Manuel de l'instituteur*, Paris, Hachette, 1870, p. 33.

(5) *Zoologie...*, *op. cit.*, V^e série, p. 57.

la fée s'aperçoit qu'elle a « tous les dons possibles », mais qu'il lui manque une chose « qui s'acquiert et ne se donne pas, même aux fées, (c'est) la science », et elle se décide à étudier. Et Marie Pape-Carpantier s'adresse à ses jeunes lecteurs :

« ne vous désolerez pas, mes chers enfants, les choses possibles sont assez nombreuses pour que nous n'ayons pas à regretter les *magiciens* des contes de fées. Nous avons mieux aujourd'hui. Nous avons une *magie* qui, sans rien faire d'impossible, sans bouleverser l'ordre naturel des choses établies par Dieu, réalise les merveilles les plus étonnantes. Cette magie-là n'a recours ni aux petites baguettes ni aux paroles cabalistiques, mais au travail et à l'étude. Elle utilise simplement les forces de la nature et les sages lois du créateur. Les enchanteurs de cette magie bienfaisante s'appellent *savants*, et leur magie, vous l'apprenez vous-mêmes un peu tous les jours, car elle s'appelle la SCIENCE ».

Cette contestation du merveilleux vient aussi d'autre chose que d'une croyance toujours affirmée dans le progrès de la science. Certes, Marie Pape-Carpantier est une pédagogue qui s'appuie sur les sciences exactes, mais cette recherche de la vérité, ce recours à la raison, pourraient bien avoir une autre signification. Elle conclut ainsi :

« Comme dans les fables, les événements racontés ne sont pas vrais, mais ils ont un sens caché, une signification pratique. Les fées, qui avec un mot magique font tout ce qu'elles veulent, sont de vieilles traditions embellies, exagérées jusqu'à l'impossible par les poètes, mais personne ne s'y trompe, n'est-ce pas ? personne ne les prend pour des êtres réels, on sait fort bien que ce ne sont que des figures ».

Ils ne s'y sont pas trompés ses ennemis qui ont fini par avoir le dernier mot et qui ont, en 1874, obtenu sa révocation pour libre-pensée ! En l'absence d'archives, rien ne permet d'affirmer qu'elle était maçonne ou qu'elle appartenait à une loge d'adoption (ce qui serait pourtant le plus vraisemblable), et on se heurte à un fait irréfutable : la première femme initiée à la franc-maçonnerie est Maria Deraismes en 1882, soit quatre ans après la mort de Marie Pape-Carpantier. Le même problème que pour George Sand se pose donc quant à ses liens avec la franc-maçonnerie : comme l'auteur de *Consuelo*, elle a pu lire des ouvrages apportant des informations sur les sociétés secrètes (il en est paru beaucoup à l'époque : *Travaux maçonniques et philosophiques, Histoire pittoresque de la Franc-Maçonnerie...*). Mais il ne s'agit pas pour elle d'utiliser les rituels à des fins romanesques, et ses sources ne sont pas uniquement livresques : elle en sait plus que ce qu'elle trouverait dans des traités de vulgarisation. Là encore, il convient de remonter à ses premières années d'enseignement dans la

Sarthe : celui qu'elle appelle « son vénéré maître », Jean-François de Neufbourg, un professeur du Collège royal de La Flèche qui lui confie la direction de la salle d'asile qu'il vient de créer, est, sinon maçon, tout au moins frère d'un officier du Grand Orient, membre de la loge des Sept Écossais réunis ; ses amis manœuvres comme le docteur Barbier et Félix Milliet, qui figurent en 1846 parmi les républicains les plus engagés de la Sarthe, sont « affiliés à la franc-maçonnerie où leur avancement fut rapide » (1). Ce qui est certain, et ce n'est pas là le moindre mystère que réserve Marie Pape-Carpantier, c'est que son œuvre est truffée d'allusions et d'indices qui aboutissent à une autre lecture permettant d'affirmer, à défaut de son initiation, son adhésion à la franc-maçonnerie (2). Les *Conseils sur la direction des salles d'asile*, livre d'expérience où une jeune enseignante trouvera un guide et des réflexions destinées à l'aider, ont incontestablement un sens caché. Là où on attend l'exemple d'une pratique, on peut découvrir l'évocation discrète d'une cérémonie initiatique comme celle qui attend l'Apprenti introduit dans le Temple :

« (le jeune instituteur) ressemble à un homme qui, arrivé les yeux bandés au terme de son voyage, fait mille circuits autour de la maison pour en trouver l'entrée, et rencontre partout un obstacle inévitable, une muraille haute et continue, qu'il lui faut absolument escalader pour aller toucher le seuil, objet de ses vœux » (3).

À défaut de multiplier les exemples, contentons-nous des plus évidents : en 1847, elle publie dans *L'Ami de l'enfance* (4) un article consacré à l'enseignement de l'histoire dans les salles d'asile où elle recommande qu'on fasse une grande place à « la marche collective de l'humanité », citant au passage Salomon « qui construit par les soins d'Hiram le temple de Jérusalem ». Son *Secret des grains de sable*, intitulé aussi *Géométrie de la nature*, où cohabitent pensée fouriériste et symbolique maçonnique (évidente dès le titre et le sous-titre), n'est pas seulement un manuel destiné à apprendre aux filles le dessin linéaire ; il peut se lire comme l'œuvre d'une initiée. La mise en scène qui accompagne sa dernière conférence à la Sorbonne, devant les instituteurs venus visiter l'Exposition de 1867, est riche de symboles : tandis qu'un chœur d'enfants s'avance en chantant la chanson des

(1) P. Milliet, *op. cit.*, p. 66.

(2) Cf. Colette Cosnier : « Le mystère Pape-Carpantier », *Europe*, n° 841, mai 1999, Jean Giraudoux, p. 114.

(3) *Conseils... op. cit.*, p. 17.

(4) « Méthodes d'enseignement et d'éducation et exercices », *L'Ami de l'Enfance*, 1847, n° 5-6, p. 139.

Petits ouvriers, elle montre un pic, une truelle, une équerre, un compas et un fil à plomb (1). En lisant ses histoires pour la jeunesse, on croit entendre la formule qu'on répète au candidat à l'initiation : « ici, tout est symbole » (2), symboles parfois difficiles à interpréter, mais qui semblent bien correspondre à la pensée maçonnique. Ainsi, dans *Le Sorcier de la Chesnaie* (3), nombre d'indices indiquent qu'il y a là plus qu'une leçon de zoologie sur la chauve-souris : un père et ses deux fils égarés sur la lande errent dans les ténèbres et sous l'orage avant de trouver asile dans un château dont le propriétaire va s'arracher à l'étude égoïste pour se consacrer à l'éducation du peuple. Démonstration des bienfaits de l'instruction : « la science, la lumière, découvrent la vérité », mais aussi parcours initiatique : les voyageurs sont trois, ils affrontent les épreuves de la terre, de l'eau et du feu. Et que dire de ce châtelain, qui vit à La Chesnaie comme Lamennais, et qui devient instituteur parce que le voyageur lui dit : « qu'il y aurait à faire pour ouvrir ces intelligences obscures que Dieu, pourtant, a faites comme les nôtres pour la lumière et la vérité » ! Dans *La Lumière* (4) précisément, l'évocation de la messe de minuit s'estompe devant le récit d'une marche qui conduit, passant par la flamme des torches, le scintillement des cierges et la lueur des étoiles, de l'obscurité à la clarté, que les enfants, d'abord effrayés par les ténèbres, découvrent « dans le ravissement », tandis que le chien, symbole de l'esprit grossier et matérialiste, n'est qu'indifférence : « il a des yeux qui voient la lumière, mais il n'a point d'âme qui la comprenne ».

Que dire aussi de tous les appels lancés dans ses conférences et dans ses articles pour réclamer l'instruction des femmes et la valorisation de la profession d'institutrice, dissimulés derrière une parabole, et suffisamment transparents pour que Jean Macé lui conseille de se taire ! Dans la *Zoologie des salles d'asile*, elle célèbre les merveilles de l'œuvre divine et vénère le destinataire de cet hymne panthéiste sous un vocable qui n'étonnera personne : « le suprême Architecte de la nature a distribué toutes choses en vue d'elles-mêmes et en vue de l'ensemble » (5). L'Architecte, pas le Créateur... Et si la leçon de choses est la pierre angulaire de l'enseignement de Marie Pape-

(1) *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1868, p. 130.

(2) D. Béresniak : *Le Cabinet de réflexion*, Paris, DETRAD, 1995, p. 10.

(3) *Zoologie...*, op. cit., V^e série, p. 17.

(4) *Histoires...*, op. cit., p. 127.

(5) « La poésie vivante », *Zoologie...*, op. cit., IV^e série, p. 152.

Carpantier, c'est peut-être parce que cette méthode n'incite pas l'enfant à se tourner vers le ciel, mais, au contraire, attire son attention vers la beauté de la terre.

« Être Franc-maçon et enseignant est tout naturel. Il s'agit du même homme : il reçoit de la lumière et il la transmet », déclare Daniel Béresniak dans la préface de *La craie et le compas* (1). À ses lecteurs, aux enseignants, Marie Pape-Carpantier dit :

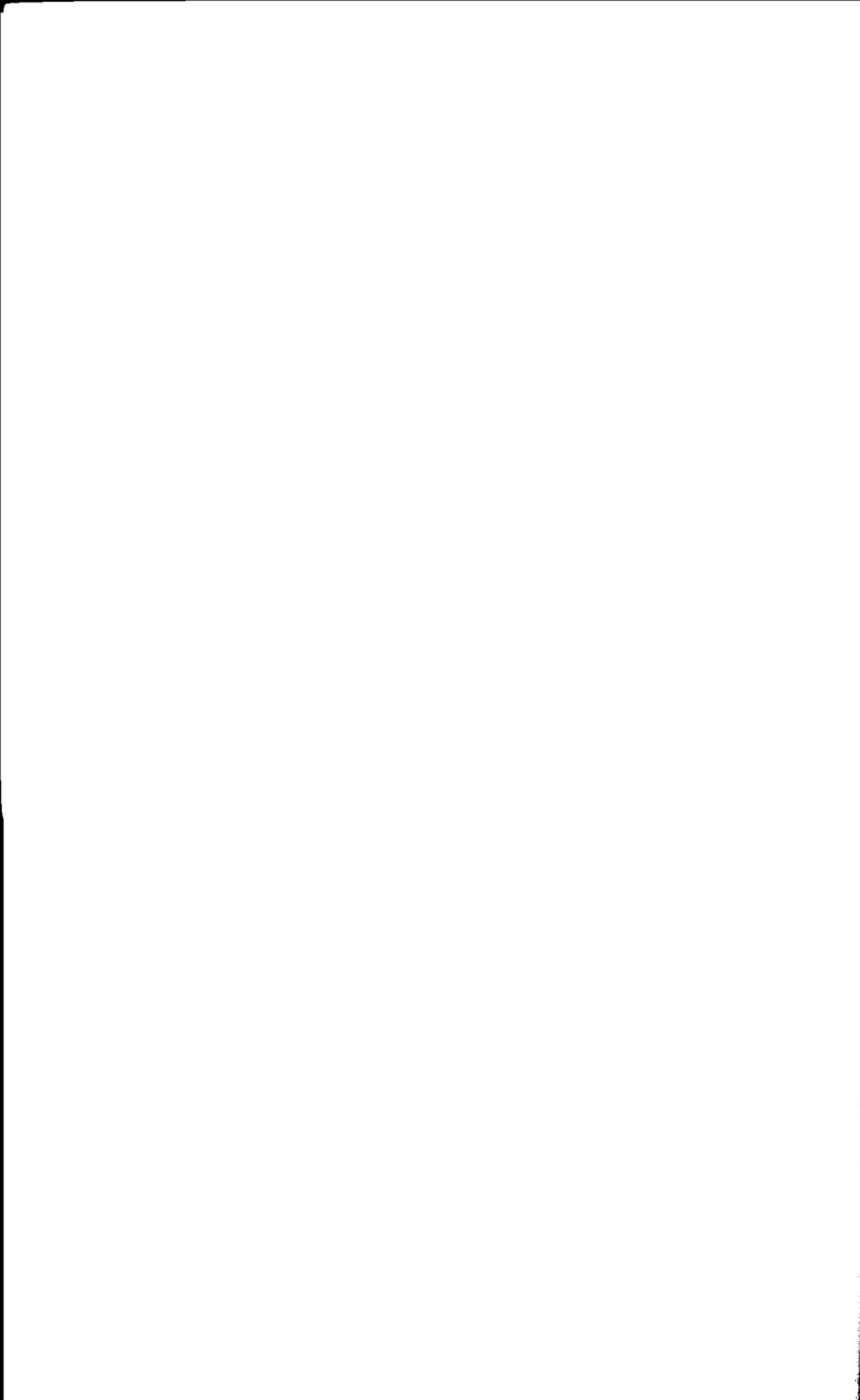
« Instruisez-vous, éclairez-vous des clartés de l'esprit et du cœur (...). Que votre raison se développe comme la lumière de cette nuit, qui, d'abord simple torche de résine, puis lampes et bougies, puis ciel étoilé, est enfin devenue soleil resplendissant ! » (2)

Ce qui n'est pas autre chose que le voyage initiatique de Tamino, des ombres de la Reine de la Nuit à la lumière de Sarastro...

Colette COSNIER
Université du Maine

(1) J. Moreau : *La Craie et le compas. Enseignants et Francs-maçons*, Paris, DETRAD, 1997, p. 7.

(2) « La lumière », *Histoires...*, *op. cit.*, p. 135.



L'ÉCOLE MATERNELLE ENTRE LA MUNICIPALITÉ ET LES FAMILLES

Lyon, 1879-1914

par Marianne THIVEND

La ville, par l'ampleur et la variété de ses besoins, est le lieu d'implantation privilégié de la salle d'asile au XIX^e siècle. Dans les villes, le taux de préscolarisation (rapport des inscrits entre deux et six ans à la population recensée du même âge), évalué pour 1882 à 19,8 % au niveau national, s'élève sous l'influence de plusieurs facteurs : importance du travail féminin à l'extérieur, entassement dans les logements populaires, surpeuplement des écoles, mais aussi bon niveau de la scolarisation primaire (1). En 1891, à Lyon, 13 755 enfants sont inscrits dans les écoles maternelles publiques et privées, pour une population des deux-six ans évaluée à 23 086, soit un taux de préscolarisation de 59,5 % (2). Malgré l'importance de ce phénomène, rares sont les monographies consacrées à l'école maternelle urbaine, et qui décrivent, en profondeur, les politiques municipales et les pratiques de préscolarisation (3). Car la ville n'est pas seulement un décor, une toile de fond donnée à l'analyse. Les dynamiques urbaines sont, au contraire, parties prenantes dans la construction de l'institution scolaire.

(1) Jean-Noël Luc : *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p. 264 et pp. 276-278.

(2) *Statistique de l'enseignement primaire, 1896-1897 : « rapport sur la situation de l'enseignement primaire à Lyon pendant la période quinquennale 1892-1897 »*, Paris, Imprimerie nationale, 1900, p. 345.

(3) En général, l'école urbaine souffre d'un relatif désintérêt de la part des historiens. Cependant, avec les études récentes sur l'enseignement technique et l'enseignement primaire supérieur, la ville apparaît peu à peu comme cadre d'analyse spécifique des phénomènes scolaires. Sur ce point, voir Gérard Bodé et Philippe Savoie : « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessités et limites », *Histoire de l'éducation*, n° spécial « L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIX^e-XX^e siècles », n° 66, mai 1995, pp. 5-13.

La politique municipale de préscolarisation, mise en place par les élus républicains à partir des laïcisations des salles d'asile communales de 1879-1881, n'est, en effet, pas indépendante des profondes mutations, économiques, sociales et démographiques, que connaît Lyon à la fin du XIX^e siècle (1). La crise économique des années 1880 l'entraîne vers un profond renouvellement de ses activités. De l'industrie traditionnelle de la soie, on passe à l'industrie de type moderne avec la chimie ou les constructions mécaniques. Le tisseur laisse peu à peu la place à l'ouvrier d'usine, en même temps que les classes moyennes émergent avec leurs cohortes d'employés. Ces mutations entraînent une redistribution des hommes, toujours plus nombreux (Lyon compte 523 796 habitants en 1911), dans la ville : à l'ouest du Rhône, la ville se dépeuple ; à l'est, la croissance est forte, et l'urbanisation progresse. Comment l'offre en écoles maternelles, définie et mise en place par les responsables académiques et les élus du conseil municipal, intègre-t-elle ces mutations ? Pour les politiques et les gestionnaires, l'école maternelle est-elle une école comme les autres ou bien un lieu d'éducation spécifique, à adapter aux attentes diverses et variées des populations ?

Nous analyserons, d'abord, les grandes lignes de la politique municipale vis-à-vis de l'institution éducative des jeunes enfants, politique définie en grande partie par les impératifs budgétaires qui pèsent sur l'école publique en général. L'approche sur le terrain, c'est-à-dire dans les quartiers et dans les écoles, là où les élus tentent d'apporter des réponses concrètes aux besoins des familles de prise en charge des jeunes enfants (entre deux et six ans), permettra ensuite de confronter l'offre à la demande en écoles maternelles, les politiques aux pratiques sociales (2).

(1) Ces mutations sont retracées par l'abondante historiographie lyonnaise. Voir Yves Lequin : *Les ouvriers de la région lyonnaise (1848-1914)*, Lyon, PUL, 1974, 2 vol., 573 p. et 500 p., Jean-Luc Pinol : *Mobilités et immobilismes d'une grande ville : Lyon de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale*, Thèse de doctorat d'État en histoire, Lyon II, 1989, 3 vol., et Françoise Bayard et Pierre Cayez (dir.) : *Histoire de Lyon des origines à nos jours*, tome 2 : *Du XVI^e à nos jours*, Le Coteau, éd. Horvath, 1990, 479 p.

(2) Notre article n'évoque pas l'utilisation par les familles des garderies privées, autre forme de prise en charge des jeunes enfants, que nous ne connaissons pas pour Lyon. Sur ce point, nous renvoyons à Jean-Noël Luc : *L'invention...*, *op. cit.*, pp. 239-245. Voir aussi la série d'articles sur ce sujet dans *L'Ami de l'Enfance*, n° 17-18-19, 1894.

I. LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉÉLÉMENTAIRE DANS LA POLITIQUE SCOLAIRE LYONNAISE

Pour faire face aux multiples charges liées à l'assainissement des quartiers, au développement de l'hygiène publique ou des équipements culturels, le budget global moyen de la ville de Lyon a presque triplé de 1870 à 1914, passant de 11 millions et demi de francs à 28 millions (1). Tout au long de cette période, l'instruction publique partage le second ou le troisième rang des dépenses ordinaires, avec la voirie urbaine et le remboursement de la dette. À l'intérieur de ce poste, les dépenses ordinaires de l'instruction primaire, après avoir doublé entre 1870 et 1876, triplent jusqu'à la guerre, passant de 1 122 410 francs à 3 423 259 francs. Du côté des dépenses extraordinaires (urbanisme et bâtiments publics), les constructions scolaires obtiennent aussi une bonne part des crédits, jusqu'à 46 % des dépenses entre 1875 et 1886. L'instruction primaire est donc l'une des priorités de l'action municipale, et les fonds dégagés sont proportionnels à l'importance de la population accueillie dans les écoles (plus d'une centaine) : de la maternelle à l'école primaire supérieure, elles enregistrent 23 357 élèves en 1880, 41 799 en 1914. Au sein de cet important réseau scolaire, quelle est la place et le rôle de l'école maternelle ?

1. L'école maternelle : une structure d'accueil revisitée par les républicains

Les laïcisations laissent des marques profondes dans le paysage scolaire lyonnais. Loin de disparaître après leur exclusion du secteur public, les congréganistes reconquirent de fortes positions dans le secteur privé. En décembre 1884, les 36 maternelles privées congréganistes accueillent 43 % des enfants préscolarisés contre 55 % dans le public (et seulement 2 % dans les 12 maternelles privées laïques) (2). Cette situation de forte concurrence, identique dans le primaire élémentaire, est une donnée fondamentale. Elle influence les choix de la municipalité et stimule sa politique scolaire. De 1879 à 1886, la forte

(1) Archives municipales de Lyon (AML) : *Budgets et comptes administratifs de la ville de Lyon*, de 1881 à 1914. Tous les calculs relatifs aux budgets de la ville sont basés sur les projets de budgets. À noter que l'inflation, faible avant la guerre, ne fausse pas ces calculs.

(2) AML, 176 WP 44 : recensement des écoles libres. Pour leur localisation dans la ville, voir carte n° 2.

progression des dépenses ordinaires d'instruction primaire (+ 71,7 %) illustre ce dynamisme. Cette politique se décline en trois points : lancement d'un vaste programme de constructions scolaires, mise en place d'une politique ambitieuse de recrutement des instituteurs et de valorisation de leur condition, refonte de la filière primaire axée sur l'école maternelle et l'école primaire supérieure. L'école maternelle est, en effet, très bien lotie. De 1879 à 1889, les crédits affectés aux écoles élémentaires ont augmenté de 27 %, alors que, dans le même temps, ceux qui sont alloués aux écoles maternelles ont plus que doublé, passant de 146 447 francs à 335 125 francs. En 1890, les dépenses consacrées à la maternelle représentent 20 % du total des dépenses ordinaires d'enseignement primaire. C'est donc au cours de ces années que sont définies les grandes lignes de la politique municipale concernant l'institution éducative des jeunes enfants. La construction d'écoles et la revalorisation de la condition enseignante en maternelle en sont les axes majeurs.

À l'exception de quatre établissements « modèles », l'inspectrice départementale, Mme Manen, considère, en 1881, que la majorité des écoles lyonnaises sont défectueuses : « les enfants y manquent d'air, de lumière et d'espace, quelques-unes ont des abords malsains, et l'on peut ajouter que l'entrée sombre et étroite ne laisse pas toute sécurité » (1). Mal installées, en situation souvent précaire (23 d'entre elles sont situées dans des appartements en location), les 30 salles d'asiles sont aussi jugées insuffisantes pour la population lyonnaise. Pour les élus du conseil municipal, il y a urgence à en multiplier le nombre. Le programme général de constructions scolaires, élaboré en novembre 1879, prévoit la création de trois mille places supplémentaires en maternelle (2).

À la question, « Convient-il d'adopter le système des groupes scolaires réunissant écoles de filles et garçons et salles d'asile, ou bien est-il préférable de tenir chaque école éloignée l'une de l'autre ? », les membres de la commission chargés d'élaborer le programme répondent en choisissant la première option. Sur les 57 bâtiments scolaires, 44 réuniront écoles primaires et salles d'asile. L'argument financier l'emporte ici, car le regroupement des écoles réduit logiquement les

(1) AML, 176 WP 5 : *Rapport sur la situation des Écoles maternelles de la Ville de Lyon*, 1881, p. 5.

(2) Le programme est élaboré par une commission de 18 membres (six conseillers municipaux, l'inspecteur d'académie et les trois inspecteurs primaires, un docteur et un professeur d'hygiène à la faculté, et quatre architectes).

coûts de construction. S'ajoutent aussi des considérations pratiques, visant à faire accepter la réunion sous un même toit des grands et des petits : « il n'y a qu'avantage à l'associer (la salle d'asile) aux deux autres établissements : les enfants d'une même famille, frères et sœurs, ou d'une même maison, voisins et voisines, grands et petits, viennent et s'en vont ensemble et se protègent mutuellement » (1). Mais surtout, l'école élémentaire doit disposer, à ses côtés, d'un agent de recrutement sûr, lui assurant des flux réguliers d'élèves. Ainsi, les instituteurs et institutrices doivent « faire en sorte que l'école maternelle voisine devienne la pépinière assurée de nos classes primaires ; dans ce but, les directeurs et directrices se prêteront un mutuel et très actif concours » (2). Enfin, le regroupement de 150 à 200 élèves dans les écoles est avantageux d'un point de vue pédagogique. Il permet de créer, au sein de chaque établissement, des classes distinctes selon les âges et les niveaux, en conformité avec le décret du 2 août 1881 qui établit deux sections en maternelle (3).

La construction d'écoles spécifiques pour les jeunes enfants est donc rare et elle résulte de circonstances locales exceptionnelles, empêchant la réunion avec l'école élémentaire : on compte seulement quatre bâtiments spécialement destinés à l'instruction de la seconde enfance, construits à partir de 1876 (4). À la fin de la première campagne officielle de constructions, en 1887, 19 groupes scolaires ont été érigés dont 12 avec une école maternelle (5).

Dépourvue d'autorité sur le terrain de la formation, domaine réservé de l'Académie et du Département, la municipalité imprime sa

(1) Archives Départementales du Rhône (ADR), série N : registre des délibérations du conseil général, rapport annuel de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le Rhône, année scolaire 1878-1879.

(2) AML, Fond privé Aveyron : conférence pédagogique du 2 décembre 1897. La question du jour est : « Rechercher et indiquer tous les moyens propres à favoriser et à encourager le recrutement des écoles communales à Lyon ».

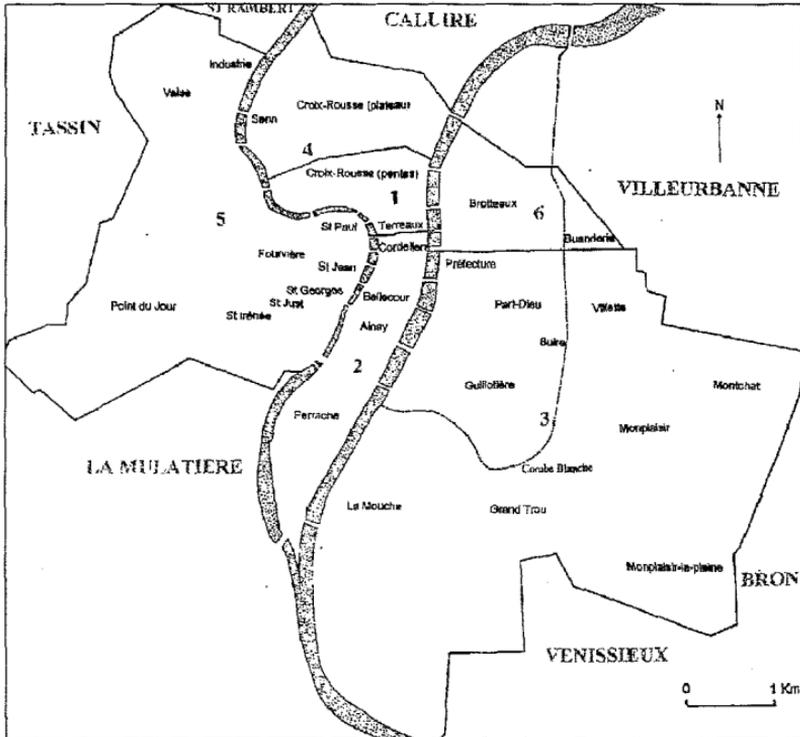
(3) L'arrêté du 28 juillet 1882 distingue la section des deux à cinq ans et celle des cinq à sept ans. À Paris, les écoles maternelles sont divisées en trois sections, celle des enfants de deux à trois ans et demi, celle des trois ans et demi à cinq ans, et celle des cinq ans à sept ans. Voir E. Duplan : *L'enseignement primaire public à Paris, 1878-1888*, tome 1 : *Les écoles maternelles et primaires élémentaires*, Paris, Imp. Chaix, 1889, pp. 33-34. À Lyon, on ne sait pas si le modèle parisien est suivi.

(4) Il s'agit des écoles maternelles du 50 rue Gilibert (1887), de la rue des Quatre maisons (1882), de la rue Antoine Rémond (1903) et de la rue Tissot (1914).

(5) Sur l'agencement interne des maternelles au sein des groupes scolaires, voir J. Janicot : *Monographie des écoles communales de Lyon depuis 1828 jusqu'en 1891, et la construction des groupes scolaires*, Lyon, Imp. Chanard, 1891, 392 p.

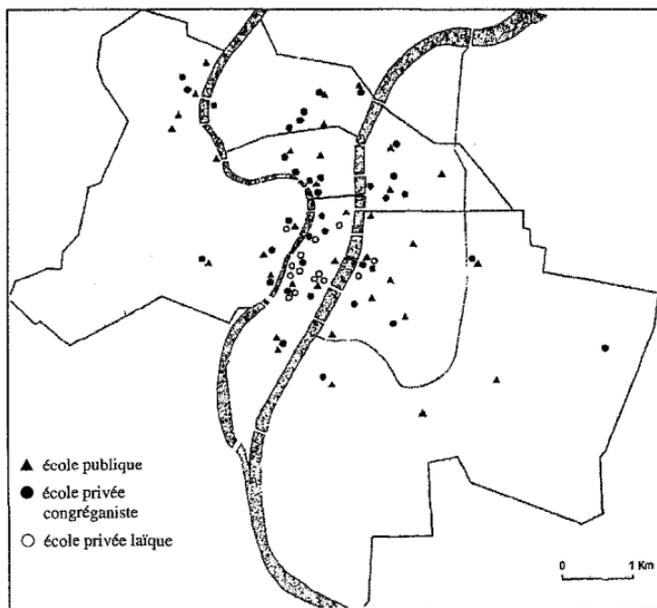
marque par une politique de revalorisation des salaires et d'amélioration des conditions de travail des enseignants (1). Le succès de l'école laïque repose sur l'instituteur, et il convient de reconsidérer sa situation matérielle afin d'attirer et de fixer à Lyon un personnel d'élite, se distinguant de celui du reste du département. Cette politique, qui concerne tout le personnel des écoles, prend une importance particulière pour les maîtresses de maternelle, parentes pauvres de l'édifice primaire.

Carte n° 1 : Lyon, arrondissements et principaux quartiers

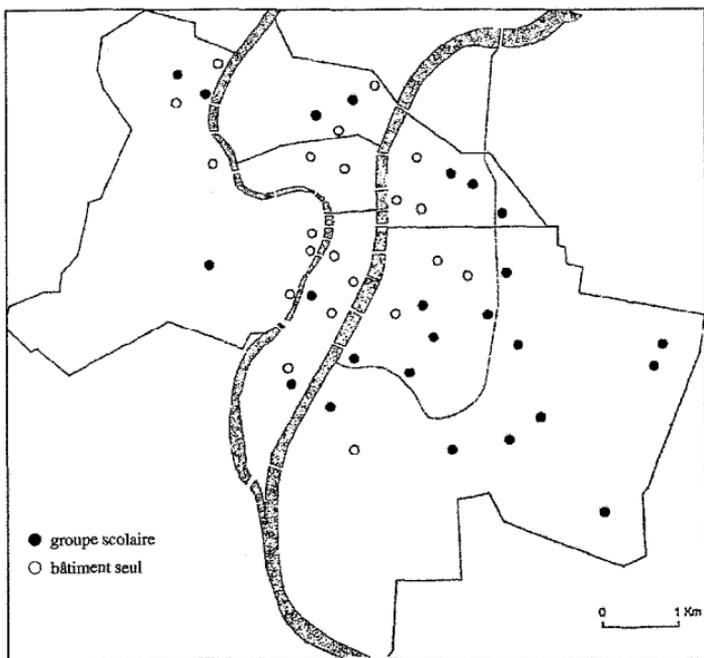


(1) L'école normale d'institutrices, dont la création est votée en 1879, se charge de la formation des maîtresses de maternelle à partir de 1881. À cette date, sur un personnel lyonnais de 64 directrices, sous-directrices et suppléantes, 36 ont le brevet élémentaire, cinq ont le brevet supérieur, et, à l'exception de deux d'entre elles, toutes ont le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Carte n° 2 : Écoles maternelles publiques et privées, 1884



Carte n° 3 : Écoles maternelles publiques, 1914



Avant que l'État ne légifère sur ce point, l'assimilation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles aux institutrices d'écoles primaires est réclamée par le conseil municipal, conscient de ce que « les enfants qui fréquentent les salles d'asile demandent plus de soins, que ces soins sont pénibles et ont une plus grande durée que dans les écoles primaires » (1). Le règlement municipal du 17 juillet 1880, qui augmente les traitements de tous les enseignants, entérine cette assimilation et aligne les salaires des directrices et sous-directrices de maternelle sur ceux des institutrices du primaire : les sous-directrices gagnent désormais entre 1 200 et 1 400 francs, les directrices, entre 1 900 et 2 700 francs. Le 7 septembre 1880, le conseil municipal vote la création de six emplois de suppléantes afin de permettre aux directrices et sous-directrices de prendre un mois de vacances annuel au lieu de quinze jours. Avec la création d'une troisième catégorie d'adjointes, en 1885, les maîtresses des maternelles lyonnaises sont désormais les mieux payées du département, et elles comptent parmi les mieux payées de France, avec des salaires compris dans une fourchette de 1 200 à 1 700 francs pour les sous-directrices, et de 2 100 à 2 700 francs pour les directrices (2). En outre, s'ajoutent au salaire fixe l'indemnité de logement et la prime annuelle de 100 francs pour tous les possesseurs du brevet supérieur. En contrepartie de ces avantages financiers, les directrices et sous-directrices de maternelle sont désormais soumises aux mêmes conditions de recrutement que leurs collègues du primaire. Une fois passée la vague des laïcisations, presque tous les postes dans les écoles maternelles et primaires lyonnaises sont pourvus. Pour les jeunes élèves sortant de l'école normale, débiter à Lyon devient alors impossible. L'avancement à Lyon ne s'obtient désormais qu'après un stage de plusieurs années dans les écoles rurales du département (3).

(1) AML, 400586 : registre des délibérations du conseil municipal, 11 juillet 1878.

(2) L'État accorde un traitement minimum de 800 francs aux directrices. Les grandes villes sont plus généreuses : à Paris, les directrices de maternelle gagnent entre 2 750 et 3 800 francs, les sous-directrices, entre 1 500 et 2 500 francs (voir E. Duplan, *op. cit.*, pp. 46-47) : Lyon vient en seconde position pour les traitements les plus élevés, suivie par Marseille, Bordeaux et Lille, P. Kergomard : « Les écoles maternelles », *Recueil de monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*. Paris, Imp. nat., t. VI, p. 302.

(3) Lyon « se mérite » : à partir de 1900, les instituteurs et institutrices exercent en moyenne huit ans à la campagne avant la mutation-promotion sur Lyon. Sur la carrière des enseignants lyonnais, voir Marianne Thivend : *L'école et la ville. Lyon, 1870-1914*, thèse de doctorat en histoire, Université Lyon II, 1997, pp. 99-101.

Cette réforme du personnel a coûté cher. Avec les nouvelles créations de postes, les dépenses liées aux traitements du personnel des maternelles ont été multipliées par trois entre 1879 et 1889, passant de 74 700 francs à 235 050 francs.

2. Une politique en voie d'essoufflement

Du milieu des années 1880 à la fin des années 1890, les dépenses ordinaires d'enseignement primaire ne progressent plus que faiblement (+ 15,3 %). La loi du 19 juillet 1889, qui fait des instituteurs des fonctionnaires rétribués par l'État, prévoit des clauses spéciales pour les villes de plus de 150 000 habitants, qui continueront à assurer, pour une large part, les traitements de leurs maîtres. La loi du 25 juillet 1893, qui relève la participation de l'État, ne change pas véritablement la situation. Ainsi, en 1906, Lyon finance à 74 % ses écoles pour les seules charges ordinaires. Cette législation discriminatoire pèse lourdement sur les politiques scolaires des grandes villes (1). Dès la fin des années 1880, la municipalité lyonnaise s'engage sur la voie des économies; elle gère plus qu'elle n'innove. L'école maternelle, dont le budget est, à partir de 1891, confondu avec celui du primaire élémentaire et du primaire supérieur, n'échappe pas à cette évolution (2). Ses dépenses doivent désormais être maîtrisées, comme celles des autres niveaux d'enseignement.

Dans ce contexte, la baisse de la natalité observée dans les années 1890 est bienvenue et elle pousse la ville à créer des classes enfantines plutôt que des écoles maternelles (3). L'article 2 du décret d'application de janvier 1887 en précise la fonction : « les classes enfantines forment le degré intermédiaire entre l'école maternelle et l'école primaire », et elles accueillent les enfants de quatre à sept ans qui y reçoivent, « avec l'éducation de l'école maternelle, un commencement d'instruction élémentaire ». Pendant les années 1890, la ville crée sept classes sur ce modèle. Ces créations sont peu coûteuses, car il suffit d'annexer à l'école primaire déjà existante une classe supplé-

(1) AML : *Bulletin Municipal Officiel*, registre des délibérations du conseil municipal, 22 novembre 1909, rapport d'Edouard Herriot sur *La situation des communes de plus de 150 000 habitants au point de vue des dépenses de l'enseignement primaire*.

(2) Le chapitre I des dépenses d'instruction primaire relatif aux écoles maternelles disparaît en 1891.

(3) *Statistique de l'Enseignement primaire, 1896-1897, op. cit.*, p. 345. La statistique municipale recense, en effet, 21 639 enfants de 2 à 6 ans en 1896, contre 23 086 en 1891, soit une chute de 6,2 %.

mentaire, avec création de poste, ou de transformer une classe primaire en classe enfantine. L'argument financier joue donc en faveur des classes enfantines, qui enregistrent 606 inscriptions en 1900.

Durant la première décennie du XX^e siècle, les courbes des dépenses de l'enseignement primaire sont à nouveau à la hausse (+ 57,3 % entre 1899 et 1914). Mais cette dernière évolution est uniquement à mettre à l'actif des lois anticongréganistes de 1901 et 1904, qui provoquent un reflux massif vers le public d'élèves auparavant scolarisés dans le privé. Le secteur public assume alors, presque à lui seul, l'accueil des jeunes enfants. Cinq nouvelles écoles maternelles et 33 classes sont donc ouvertes pour les quelque 2000 élèves supplémentaires.

Dans l'urgence, la ville fait massivement appel aux maîtresses-auxiliaires. Jusqu'à la guerre, 50 femmes non titulaires sont envoyées dans les écoles primaires et surtout dans les écoles maternelles pour une semaine, un mois ou plus (1). Ce recours inhabituel de la ville à des non-normaliennes, pour la moitié munies du seul brevet élémentaire et souvent encore peu expérimentées, est économique, puisque le traitement d'une maîtresse-auxiliaire est de 1300 francs, toutes indemnités comprises. Surtout, ces auxiliaires peuvent être nommées, déplacées et révoquées selon les besoins. Cette pratique permet à la municipalité d'ajourner des créations de postes, quand les besoins sont encore incertains, ou d'en supprimer d'autres avec plus de facilité. Dans les écoles maternelles, où la fréquentation est réputée plus irrégulière que dans le primaire, la ville a très largement recours à ce pis-aller (2).

Enfin, dès 1890, la municipalité annonce l'arrêt de toute bonification des traitements fixes du personnel titulaire. Cette évolution ne profite pas aux institutrices de maternelle. À salaire égal, les postes en maternelle restent moins attrayants que ceux du primaire élémentaire : les journées de travail y sont plus longues et les vacances d'été, plus courtes (3).

(1) ADR. 1 T : Dossiers Individuels du Personnel Enseignant (DIPE). On ne compte que neuf hommes parmi les maîtres-auxiliaires appelés à Lyon lors de cette période. Tous ces maîtres-auxiliaires ont le brevet élémentaire, la moitié a le brevet supérieur. Ils ont été formés par les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires lyonnais. Seulement trois sont issus de l'école normale.

(2) AML, 111 WP 47 : dossiers de créations de postes.

(3) Pauline Kergomard, dans *L'Ami de l'Enfance*, fait régulièrement part des revendications des institutrices de maternelles, notamment en matière de vacances (n° 14, 15 avril 1893).

En 1914, la ville compte 15 écoles maternelles de plus qu'en 1880, soit 45 au total, dont 24 intégrées dans des groupes scolaires (carte n° 3). Dans le même temps, les inscriptions ont quasiment doublé, passant de 5 576 élèves en 1881 à 10 865 en 1914. Pour les encadrer, la ville emploie 138 directrices et sous-directrices et 99 femmes de service. Les chiffres ne doivent cependant pas faire illusion. Dès la fin des années 1880, l'école maternelle n'est plus sur le devant de la scène. Intégrée au système primaire, elle devient une école comme les autres qui se fond dans l'important réseau lyonnais. La pression des impératifs budgétaires a, en outre, d'importantes répercussions sur le terrain.

II. L'ÉCOLE MATERNELLE FACE À LA CROISSANCE URBAINE

Établi au moment des laïcisations, le programme lyonnais de construction de groupes scolaires se présente de façon explicite comme une offensive laïque contre la nouvelle offre congréganiste. Il faut « élever autel contre autel », « c'est à qui fera le mieux » (1). L'école maternelle, vivier de recrutement pour les écoles primaires élémentaires laïques, est un instrument de cette lutte. Ce programme va cependant connaître d'importants remaniements dans son application (carte n° 3). Comme la municipalité ne peut pas mener de front tous les projets, faute de moyens financiers, les besoins des quartiers en groupes scolaires et en places dans les écoles sont régulièrement redéfinis, et des ordres de priorité sont établis. Dans cette redéfinition, l'inspection académique et surtout les élus jouent un rôle prépondérant. En contact direct avec le terrain, les conseillers municipaux évaluent les besoins en écoles des habitants qu'ils représentent au sein de l'assemblée municipale, et dont ils défendent les intérêts. Ces électeurs peuvent d'ailleurs se grouper pour faire pression sur leurs élus afin d'accélérer les projets, voire les initier (2). Les transformations démographiques, économiques et sociales des quartiers sont donc des données prises en compte par l'assemblée municipale pour définir l'offre en écoles maternelles.

(1) AML, 454 WP 31 : *Classement des groupes scolaires à construire par ordre d'urgence*, 4^e arrondissement, 1879.

(2) De 1880 à 1914, le conseil municipal prend acte de 26 pétitions d'habitants de quartier ou de pères de familles ayant pour objet l'amélioration des locaux, la création d'écoles ou de postes supplémentaires.

1. L'équipement prioritaire des nouveaux quartiers ouvriers

En trente-cinq ans, les écoles maternelles des 1^{er}, 2nd, 4^e et 5^e arrondissements gagnent à peine plus de 500 élèves, totalisant 3759 inscrits en 1914. Ce faible dynamisme est à mettre sur le compte à la fois de la stagnation démographique de ces vieux secteurs et des déficiences de l'offre d'école. Pour les élus, en effet, ces quartiers ne constituent pas des zones prioritaires à équiper.

Pourtant, la vétusté des installations scolaires est maintes fois dénoncée. Si l'école maternelle de la rue Saint-Jean se dépeuple dans les années 1890, c'est parce qu'elle est dans une « situation déplorable » : « le mauvais escalier, les odeurs de la cour, le défaut de lumière et le manque d'air répugnant de plus en plus aux parents, qui hésitent à envoyer leurs enfants dans cette école municipale » (1). Dans le quartier aristocratique d'Ainay, dans celui des affaires des Terreaux, l'inspectrice générale Marie Matrat déplore l'absence de cour dans les écoles, les « entrées noires » et la relégation fréquente de l'école au fond d'une cour commune à d'autres locataires, quelquefois au premier ou au second étage (2). En février 1882, la directrice de la maternelle de la rue du Palais-Grillet réclame un nouveau local, car l'actuel est sombre et « dans un état pitoyable de malpropreté; tout est réuni pour que les enfants s'y trouvent mal, y soient tristes et, par conséquent, plus difficiles à diriger. Beaucoup de parents s'y sont présentés et ont été rebutés » (3). Il faut donc déménager l'école, mais les locaux dans le centre sont rares, chers et souvent trop exigus. De plus, les transferts d'écoles sont toujours délicats. L'opération est risquée pour le recrutement, car, après le déplacement d'un établissement cent mètres plus loin, des familles peuvent se replier sur une école privée plus proche. Les solutions apportées aux problèmes de locaux rencontrés sur la Presqu'île ne sont que provisoires. D'ailleurs, des écoles privées, congréganistes et surtout laïques, sont là pour répondre aux besoins des familles de milieux aisés, nombreuses dans ces quartiers (carte n° 2)

(1) ADR, T 28² : rapport de la délégation cantonale du 5^e arrondissement, 28 juillet 1894.

(2) Marie Matrat : « Rapport sur les salles d'asile des académies d'Aix, de Lyon et de Besançon », *Rapports de l'inspection générale, 1880-1881*, Paris, Imp. nat., 1881, p. 14.

(3) AML, 176 WP 7 : lettre de la directrice au maire, 19 février 1882.

Les élus donnent une réponse différente au sous-équipement en écoles maternelles des « pentes » de la Croix-Rousse. Dès 1896, le quartier perd une grande partie de sa population ouvrière en raison de la crise durable de la fabrique. Dans ce contexte de recul démographique, les élus optent pour la création de classes enfantines au lieu d'écoles maternelles. Cette formule offre le double avantage de réaliser des économies sur le personnel et de freiner le dépeuplement des écoles primaires, où l'arrivée des quatre-sept ans permet de « combler les vides » (1).

En revanche, l'attention des élus se porte, dès le début des années 1880, sur les quartiers qui assurent la relève industrielle de la cité, de l'autre côté du Rhône et, plus loin encore, au-delà de la ligne de chemin de fer, vers les vastes plaines de la périphérie (2). L'implantation de nouvelles industries annonce l'augmentation de la population et la formation de nouveaux quartiers ouvriers. C'est donc là, à la Villette, à la Mouche ou à Monplaisir, que l'essentiel des réajustements du programme d'équipement scolaire de 1879 a lieu : chaque quartier de la périphérie possède son groupe scolaire complet avant 1900, alors qu'aucun d'eux ne figurait sur la liste des priorités en 1879. Pour les élus, l'école maternelle est donc destinée avant tout aux populations ouvrières.

C'est aussi là, dans les secteurs d'accueil des grandes usines chimiques ou mécaniques, que la pression des habitants pour la création d'écoles est la plus forte. En 1902, les habitants de « la partie agglomérée de Lyon, limitée au sud par la ligne de chemin de fer de Genève, au nord par le chemin de la Mouche, à l'est et à l'ouest par les chemins du Repos et du Vivier », adressent au maire deux pétitions (3). Ils réclament la création d'une école maternelle dans ce quartier en plein développement, autrefois vaste *no man's land*, afin d'éviter aux jeunes enfants de trop longs parcours quotidiens. Six ans plus tard, un groupe scolaire avec école maternelle est construit à l'issue d'un chantier très rapide. En 1913, une autre pétition, signée par 50 habitants, réclame l'ouverture d'une école maternelle dans « le

(1) Expression de la directrice de l'école de filles de la rue des Capucins à propos de la création de la classe enfantine, ADR, 1 t : DIPE, Marie R. (dossier non classé), rapport d'inspection du 25 mars 1899.

(2) De 1856 à 1911, le « nouveau Lyon » (3^e et 6^e arrondissements) passe de 71 833 à 275 906 habitants, soit une augmentation de sa population de 284 %.

(3) AML, 111 WP 4 : pétitions évoquées par l'inspecteur d'académie dans une lettre au maire, 15 avril 1902.

quartier rue du Dauphiné, près du fort de Villeurbanne » (1). L'inspecteur d'académie appuie la demande, étant donné « qu'une quarantaine d'enfants ne fréquentent aucune école, bien qu'ayant de deux à six ans, parce qu'ils n'en ont pas à leur portée ». L'école recevrait une soixantaine d'enfants, voire plus, car « ce quartier, où se trouvent de nombreuses usines, se peuple tous les jours ». Dans les deux cas, la municipalité donne son accord pour la création d'une école maternelle, et toujours avant que la question des besoins en écoles primaires n'ait été soulevée.

La localisation des nouvelles écoles maternelles sur la rive gauche prouve la réelle adaptation des politiques scolaires municipales aux mutations économiques et sociales : les quartiers industriels de la périphérie sont privilégiés, avec dix écoles construites en 1914 au lieu des six prévues en 1879. Dans ces quartiers, la multiplication par presque sept des inscriptions dans les maternelles publiques (de 375 élèves en 1881 à 2536 en 1913) montre, une fois de plus, le rôle majeur joué par l'offre de places dans l'augmentation des flux d'élèves (2). Ces créations sont-elles suffisantes ?

2. Des écoles maternelles surchargées

Le surpeuplement des écoles, en maternelle comme en primaire, est un mal urbain. Jean Noël Luc le repère, tout au long du XIX^e siècle, dans les établissements « monstrueux » de Lille, de Reims ou du Havre (3). Les écoles maternelles lyonnaises ne font pas exception.

Le 19 novembre 1884, le conseil municipal vote un crédit spécial pour la création d'un second poste de sous-directrice dans toutes les écoles maternelles fréquentées par plus de 100 enfants. On apprend alors que les 11 écoles concernées par ces créations recevaient jusque-là 73 élèves présents en moyenne par classe, soit largement plus que les 50 élèves prévus par le règlement de 1881 (4). Malgré les

(1) AML. 110 WP 8 : pétition du 24 février 1913.

(2) Sur les liens entre offre et demande, voir Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie : *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992, 544 p.

(3) Jean-Noël Luc : *L'Invention...*, op. cit., p. 348.

(4) AN. F¹⁷ 10036 pour le détail sur les créations de classes et de postes. Rappelons que c'est sur la base des présences moyennes et non des inscrits que les créations de postes sont décidées.

créations régulières de postes dans les années 1880 et 1890, beaucoup d'écoles restent surpeuplées. Sur la rive gauche du Rhône, des écoles dépassent les 500 inscrits. Là-bas, le seuil à partir duquel la création d'une classe supplémentaire est jugée nécessaire est plus élevé qu'ailleurs. On obtient alors des taux d'encadrement avoisinant les 60 – voire 80 – élèves présents par institutrice et par classe. Dès que l'on passe sur la Presqu'île, la situation s'améliore nettement, avec des classes de 30 à 50 élèves. Ces inégalités sont difficiles à résorber. Les transferts de postes, réclamés par la municipalité pour éviter les créations, sont délicats. En mars 1885, l'inspecteur d'académie s'oppose au projet du maire de transférer un emploi de sous-directrice d'une maternelle du Vieux Lyon, qui compte 37 élèves présents en moyenne, vers une des écoles surchargées de la rive gauche. Pour l'inspecteur, « la suppression de l'emploi de sous-directrice amènerait infailliblement la désertion de la plupart des enfants au profit de l'asile congréganiste » (1). Les suppressions de postes sont mal vues par les familles, qui choisissent aussi l'école en fonction de l'encadrement proposé. Sur ce point, l'école privée dispose de meilleurs atouts. D'après la statistique de 1885, les maternelles privées laïques comptent en moyenne 15 élèves présents par classe, jamais plus de 26 (2). Quant aux maternelles privées congréganistes, elles ne sont que 12 sur 36 à dépasser les 50 élèves présents par classe.

Avec la fermeture des maternelles congréganistes au début du siècle, la situation s'aggrave dans les établissements publics. Les écoles de la Guillotière, des Brotteaux et de la périphérie industrielle sont toujours surpeuplées. À la Vilette, 77 élèves s'entassent dans la troisième classe de l'école ; route de Vienne, ils sont 90 réunis dans une seule salle (3). En règle générale, la tolérance vis-à-vis des surcharges est plus grande dans les petites sections. À la Buanderie, en 1904, les deux classes de petite section comptent chacune 74 et 142 enfants présents (4). À la maternelle de la Buire, quartier de l'industrie mécanique, 69 enfants, les plus jeunes, sont laissés sous l'unique surveillance des deux femmes de service (5). À la Mouche, à Combe

(1) AML, 176 WP 10 : rapport de l'inspecteur d'académie au maire, 14 mars 1885.

(2) AML, 176 WP 44.

(3) AN, F¹⁷ 10039 : créations d'écoles et de classes, 1901.

(4) AML, 111 WP 3 : lettre de l'inspecteur d'académie au maire, 16 novembre 1904.

(5) AML, 111 WP 3 : lettre de l'inspecteur d'académie au maire, 22 octobre 1904.

Blanche, à la Villette, les pères de famille, les associations scolaires, protestent contre cette pénurie de places.

Si la municipalité, pendant les années 1880-1890, a souvent anticipé les besoins des populations en écoles maternelles, et notamment à la périphérie industrielle, elle éprouve, au début du siècle, de plus en plus de difficultés à gérer cette croissance. Malgré les nombreuses créations d'écoles et de postes supplémentaires, le secteur public n'arrive pas à compenser la fermeture des maternelles privées (1) et à offrir de bonnes conditions d'accueil. À Lyon, le nombre d'enfants préscolarisés diminue et passe de 13 212 en 1897 à 12 695 en 1907. La surcharge des classes pose la question de l'efficacité du séjour de l'enfant en maternelle. La dégradation des conditions de travail peut ainsi influencer sur les usages de cette institution par les familles.

III. DES PRATIQUES SCOLAIRES VARIÉES

Quels groupes sociaux forment la clientèle privilégiée de l'école maternelle ? Peut-on déterminer des usages socialement différenciés de cette institution ? Pour répondre à ces questions essentielles, nous avons buté sur un obstacle important : la faiblesse des sources. Les témoignages sur l'utilisation familiale de la maternelle sont, en effet, peu nombreux : à l'inspection académique comme à l'Hôtel de Ville, l'école primaire a fait couler plus d'encre. C'est donc à partir d'indices épars que nous caractérisons ici, à grands traits, les comportements familiaux à l'égard de la maternelle.

1. Les origines sociales des enfants de la maternelle

Dans les années 1880, les directrices d'écoles maternelles réclament régulièrement des secours supplémentaires pour leurs élèves. Les nécessiteux seraient toujours plus nombreux dans leurs écoles, d'où une augmentation des besoins en vêtements, chaussures ou nourriture. À l'école de la rue Pierre Scize, dans le 5^e arrondissement, la directrice demande une rallonge de crédits pour les secours, car « les enfants de l'école sont les plus malheureux de l'arrondissement,

(1) Le recul des inscriptions en maternelle à l'issue du combisme est national ; cf. Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 287-288.

et même de la ville » (1). À l'école périphérique de la Mouche, tous les enfants sont nécessiteux, selon la directrice. À la lecture de ces dossiers, persiste l'image d'une maternelle fréquentée essentiellement par les indigents. La réalité est plus nuancée. Dans un contexte de concurrence entre public et privé, plus l'école est généreuse, mieux elle recrute : logique qui alimente la surenchère. Les élus s'en indignent, comme le conseiller municipal Carlod, pour qui « les asiles nourrissent trop d'enfants » (2). À Saint-Georges, en 1880, l'inspecteur d'académie se plaint de la trop grande générosité de la directrice, la situation de relative aisance d'une bonne partie des parents ne la justifiant pas (3). À Monplaisir, en 1888, le maire s'étonne auprès de la directrice de la maternelle « que, dans un centre de population aussi aisée, vous fassiez bénéficier plus des deux tiers des enfants de secours qui doivent être exclusivement attribués à des enfants absolument nécessiteux » (4). De fait, cette surenchère conduit à se méfier des statistiques : en 1892, les écoles maternelles des 3^e et 5^e arrondissements enregistreraient les plus fortes proportions d'élèves secourus sur le total des inscrits : 44,3 % dans le 3^e et 42,7 % dans le 5^e, contre 34 % dans le 1^{er}, 31,5 % dans le 2nd et 27,3 % dans le 6^e (5). Deux approches monographiques donnent une image plus précise de la réalité.

Situé dans le 2^e arrondissement, le quartier Perrache est limité, au sud, par le confluent Rhône-Saône et, au nord, par la gare, qui l'isole d'Ainay, fief traditionnel de l'aristocratie lyonnaise. Ce quartier concentre, en 1882, près de 3000 ouvriers, répartis entre l'arsenal, l'usine à gaz, la manufacture des tabacs, les ateliers du PLM et une trentaine d'industries métallurgiques et textiles (6). C'est donc un quartier ouvrier, mais qui perd peu à peu son homogénéité sociale, les classes moyennes s'y installant de plus en plus en cette fin de siècle (7). Dès 1883, Perrache est doté d'un groupe scolaire réunissant deux écoles primaires et une école maternelle. La profession des parents de 78 des 150 filles et garçons inscrits, en décembre 1886, dans cette école a été

(1) AML, 176 WP 10 : lettre de la directrice à l'inspectrice départementale, 17 novembre 1882.

(2) AML, 400586 : registre des délibérations du conseil municipal, 1^{er} avril 1882.

(3) AML, 176 WP 10 : lettre de l'inspecteur d'académie au préfet, 18 mars 1880.

(4) AML, 176 WP 9 : lettre du maire à la directrice de l'école, 18 janvier 1888.

(5) AML, 176 WP 19 : questionnaire de la mairie de Lyon adressé aux commissions scolaires de chaque arrondissement, août 1892.

(6) Yves Lequin, *op. cit.*, tome 1, p. 196

(7) Jean-Luc Pinol, *op. cit.*, p. 410.

retrouvée (1). Un tiers des pères de familles se déclarent employés, 17 % employés dans les secteurs assimilés aux services publics (chemins de fer et Postes) et 10 % petits commerçants (2). À ces enfants issus de la petite bourgeoisie, s'ajoutent les fils et filles d'ouvriers qualifiés et de manœuvres, qui représentent respectivement 21 % et 9 % du total des élèves. Les autres groupes professionnels sont très marginaux (trois enfants de comptables et un d'artisan). On est donc loin, à Per-rache, de la maternelle des « pauvres ». Même limité, le brassage social s'opère, les fils et filles d'employés et d'ouvriers se côtoyant sur les mêmes bancs.

La configuration sociale du recrutement de la maternelle de la Villette est bien différente. Située juste derrière la ligne de chemin de fer Lyon-Genève, à la périphérie est de la ville, la Villette attire, lors du dernier tiers du XIX^e siècle, une population ouvrière de plus en plus importante, employée dans les fabriques et petits ateliers du quartier. Doté très tôt d'écoles primaires, congréganistes et laïques, le quartier possède sa première école maternelle en 1863. D'après son fondateur, le trésorier de la fabrique de la paroisse du Sacré-Cœur, qui prend en charge sa construction et l'offre en location à la ville, l'école est absolument nécessaire, car elle « serait un moyen pour diminuer cette gêne des familles ouvrières en donnant aux mères de famille la facilité d'aller, sans s'inquiéter de leurs enfants, travailler où elles pourraient trouver de l'ouvrage et gagner un peu de cet argent qui est l'indispensable de l'existence... » (3). À son ouverture, l'école reçoit 120 élèves. Laïcisée en août 1880, elle est transférée dans le nouveau groupe scolaire du quartier en octobre 1885, et accueille alors 330 enfants. On connaît son recrutement à partir des deux registres d'inscriptions conservés dans l'école pour les années scolaires 1901-1902 (550 inscrits) et 1911-1912 (563 inscrits) (4). Ce

(1) AML, 476 WP 20 : liste des élèves de l'école maternelle du cours Charlemagne transmise au maire par la directrice de l'école, 16 décembre 1886. Nous avons retrouvé la profession des parents à partir des listes du recensement nominatif de 1886 (confectionnées six mois avant celles de l'école).

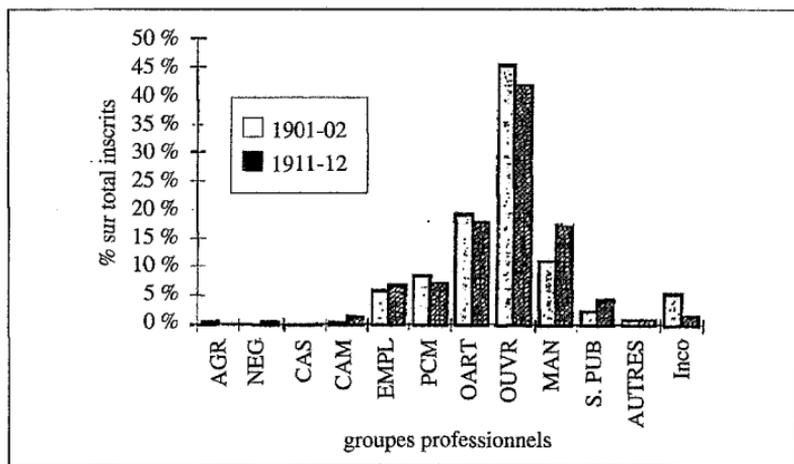
(2) Nous utilisons le dictionnaire des appellations professionnelles élaboré par Jean-Luc Pinol (*op. cit.*, pp. 340-372) et réalisé à partir de sondages dans les listes électorales lyonnaises de 1896 à 1936. Nous ne retenons que les groupes professionnels.

(3) ADR, T 53 : lettre de M. Mercier au sénateur Vaisse, 18 février 1863.

(4) Ce sont malheureusement les seuls registres que nous ayons retrouvés dans les écoles maternelles. Beaucoup ont dû être jetés par mégarde lors des travaux successifs. On peut aussi avancer l'hypothèse selon laquelle la moindre rigueur apportée au suivi des parcours scolaires en maternelle par rapport au primaire expliquerait la non conservation de ces registres. Dans le primaire, et souvent dans les mêmes groupes scolaires, les registres sont bien mieux conservés.

recrutement est à l'image d'un quartier où les ouvriers sont très nettement majoritaires.

*Profession des chefs de familles des élèves
de l'école maternelle de la Villette*



Dénomination des groupes professionnels :

AGR : agriculteurs ; NEG : négociants et industriels ; CAS : cadres supérieurs et professions libérales ; CAM : techniciens et cadres moyens ; EMPL : employés ; PCM : petits commerçants ; OART : ouvriers ou artisans ; OUVR : ouvriers ; MAN : manœuvres ; SPUB : employés « services publics » ; AUTRES : retirés des affaires, domestiques, personnels de service et divers.

En 1901 comme en 1911, les enfants issus du monde ouvrier, de l'usine surtout et moins de l'atelier, dominent nettement. Les autres groupes sont très minoritaires, qu'il s'agisse des employés (du privé ou du public) ou des petits commerçants. Les catégories aisées, des cadres moyens aux négociants, sont presque absentes. Dix ans plus tard, l'hégémonie ouvrière est renforcée par l'augmentation très nette de la représentation des manœuvres d'usine qui compense la légère baisse des « ouvriers-artisans » et ouvriers. La prolétarianisation du quartier se lit donc bien au sein de l'école.

D'après ces deux exemples, le recrutement de la maternelle ressemble finalement à celui des écoles primaires, où les groupes ouvriers dominent à la périphérie industrielle, et où un certain brassage s'opère dès lors qu'on se rapproche du centre, avec une bonne

représentation des enfants d'employés (1). Et, comme dans le primaire, les catégories sociales aisées (négociants, entrepreneurs, cadres supérieurs ou moyens) sont absentes des deux maternelles. Mais, quand on se tourne vers la profession des mères, les différences entre les deux écoles s'estompent. D'après l'enquête réalisée en 1889 auprès des mères de 50 écoles maternelles françaises, quatre utilisatrices sur dix ne déclarent aucune profession (2). Dans les établissements urbains, ces mères inactives peuvent représenter plus de 60 % des effectifs, phénomène que nous confirmons pour les écoles de Perrache et de la Villette. À Perrache, seules 19 mères sur 78 déclarent exercer une profession. Elles sont couturières, repasseuses, plus rarement employées ou commerçantes. Les autres sont ménagères ou sans profession. À la Villette, les mères célibataires, divorcées ou veuves, travaillent pour la plupart dans le secteur textile ; elles sont corsetières ou giletières à domicile, ou encore blanchisseuses, épicrières ou fleuristes (3). Parmi les mères mariées, seules 13 % déclarent une profession, 20 % sont « ménagères » et 63 % « sans profession » (4). Dans les deux écoles, le travail des femmes ne détermine donc pas a priori le recours à la maternelle, et ceci malgré l'ambiguïté du terme de « ménagère », qui peut occulter un travail irrégulier (lingère, blanchisseuse, travail de l'aiguille à domicile...), qui implique de trouver un mode de garde pour les enfants (5). À l'école maternelle de la rue Jacquard sur le plateau croix-roussien (incluse dans l'enquête de 1889), les travailleuses sont, au contraire, les mieux représentées : 47,1 % des mères travaillent à domicile, 15,4 % à l'extérieur et seules 37,1 % « ne font que leur ménage » (6).

(1) À Paris aussi, les usagers des maternelles ressemblent à ceux des écoles primaires. Sur les 25 619 élèves des maternelles parisiennes en 1888, on trouve : 61,4 % fils et filles d'ouvriers, 19,3 % d'employés (fonctionnaires et autres), 8,9 % de « patrons » (chefs de maisons de commerce ou d'industrie), 2 % de professions libérales et 4,4 % de domestiques. Voir E. Duplan, *op. cit.*, pp. 70-71 et 298-299.

(2) Enquête publiée dans *L'Ami de l'Enfance*, 1890, et citée par Jean-Noël Luc : *L'invention...*, *op. cit.*, pp. 291-292.

(3) D'après les registres d'inscriptions.

(4) D'après les listes de recensement de la population du quartier pour l'année 1901 (à peine le quart des mères a été retrouvé, soit 108).

(5) Sur la notion de « ménagère », voir Anne-Marie Sohn : *Chrysalides. Femmes dans la vie privée (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, vol. 1, pp. 136-140, et Jean-Paul Burdy, Mathilde Dubesset et Michelle Zancarini-Fournel : « Rôles, travaux et métiers de femmes dans une ville industrielle : Saint-Étienne, 1900-1950 », *Le Mouvement social*, n° 140, juil.-sept. 1987, pp. 27-53 et notamment pp. 32-34 sur les « activités ménagères et (non) - travail à domicile ».

(6) D'après l'enquête réalisée par *L'Ami de l'Enfance*, n° 9, 1^{er} février 1890.

Pères ouvriers, employés ou petits commerçants, mères travailleuses ou sans profession, les usagers de la maternelle, s'ils appartiennent aux couches populaires au sens large, présentent des profils sociologiques variés. Garderie pour les mères qui travaillent, école anticipée pour les mères inactives, ou même les deux, l'école maternelle met en scène des pratiques différentes du fait de la variété de ses utilisateurs.

3. Des modèles de fréquentation socialement différenciés

La fréquentation dans les écoles maternelles est réputée irrégulière, « car la population enfantine est essentiellement flottante en raison de l'âge et des indispositions auxquelles l'enfance est sujette » (1). En 1909, l'inspecteur d'académie constate que les absences sont toujours très fréquentes en maternelle : « sans doute, on ne saurait prétendre à une parfaite assiduité dans ces écoles, mais encore peut-on exiger des familles moins d'indifférence ou de faiblesse » (2). Cet absentéisme important s'explique pour une large part par le fait que les mères qui ne travaillent pas, et elles sont nombreuses, aiment à garder de temps à autre leurs bambins à la maison. Mais il y a aussi la maladie. Il suffit d'une épidémie de rougeole, de coqueluche, et les bancs de la maternelle se vident. Dans les cas extrêmes, les écoles sont fermées pendant dix jours, le temps de la désinfection. On dispose de nombreux témoignages sur les effets dévastateurs de ces épidémies. Par exemple, sur les 55 élèves présents en janvier 1886 à la maternelle de la rue des Marronniers, 8 sont morts par contagion et 16 sont encore malades début avril (3). Sur le plateau croix-roussien, pendant l'hiver 1887, les familles paniquées par l'annonce d'une prétendue épidémie de variole ont retiré en masse leurs enfants de l'école maternelle place Commandant-Arnaud (4).

Absentéisme quotidien et épidémies fréquentes sont les caractéristiques de la fréquentation communes à la plupart des écoles de la ville. À l'inverse, les rythmes mensuels de fréquentation selon les écoles sont plus contrastés. Deux modèles principaux se détachent, bien illustrés par les maternelles de Perrache et de la Villette.

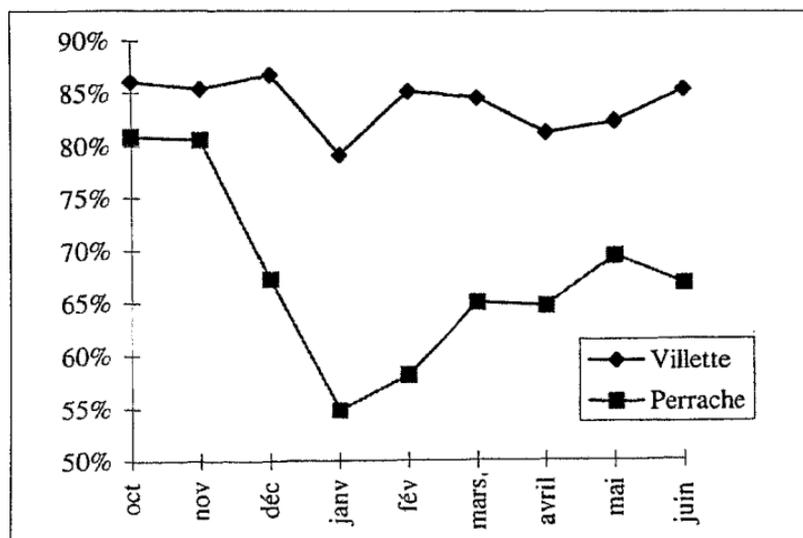
(1) AML, 176 WP 5 : *Rapport sur la situation des écoles maternelles de la Ville de Lyon, 1881, op. cit., p. 4.*

(2) ADR, série N : registre des délibérations du conseil général, rapport annuel de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le Rhône, 1908-1909.

(3) ADR, T 64 : rapport de l'inspecteur d'académie au préfet, 7 avril 1886.

(4) AML, 176 WP 9 : lettre du médecin inspecteur au maire, 18 décembre 1887.

*Taux mensuels de fréquentation, écoles maternelles
de la Villette et de Perrache, 1910-1911 (1)*



La fréquentation plus élevée et plus régulière que l'on observe à l'école de la Villette signale l'existence d'utilisateurs assidus de la maternelle. Pour les familles ouvrières, plus nombreuses qu'à Perrache, la maternelle apparaît plus indispensable. En effet, le froid de l'hiver n'entraîne pas à la Villette de chute durable de la fréquentation, sauf en janvier. Si les bancs ne sont pas désertés, c'est aussi parce que, entre le 1^{er} novembre et fin avril, les enfants nécessiteux sont nourris et vêtus (2). À l'école de Perrache, où les enfants d'employés sont plus nombreux, cette logique d'assistance influence moins la fréquentation. Ici, le froid de l'hiver incite les mères à garder leurs enfants auprès d'elles. Le retour des beaux jours les encourage ensuite à les ramener à l'école.

Comme à la Villette, les écoles de la périphérie ouvrière (la Mouche, Heyrieux, la Buanderie...) affichent de bons taux mensuels de fréquentation : plus de 80 % de présents la plupart du temps. Ce modèle ne vaut cependant que pour les écoles de la périphérie indus-

(1) AML, 111 WP 13 : états mensuels de fréquentation, 1910-1911 (présences mensuelles moyennes).

(2) Sur les modalités de la distribution des secours, AML, 176 WP 19 : questionnaire adressé aux commissions scolaires par la mairie, 1892.

truelle. Toujours à l'est, à Montchat, quartier périphérique plus résidentiel qui attire, à la fin du siècle, une population issue de la petite bourgeoisie, la fréquentation de la maternelle oscille le plus souvent autour de 70 % de présents, avec des maximums de 79 % en octobre et juin et un minimum de 54 % en janvier. On retrouve cette situation dans les écoles des quartiers plus centraux, socialement hybrides, comme la Presqu'île, la Croix-Rousse, le Vieux-Lyon et Saint-Irénée, où la fréquentation ressemble à celle de l'école de Perrache, plus irrégulière et médiocre en hiver. Les écoles maternelles de Vaise, de la Guillotière, de la Part-Dieu et des Brotteaux se situent entre ces deux profils.

Ces deux modèles d'utilisation de la maternelle n'ont rien de commun avec ceux des écoles primaires, où les « bons » élèves, assidus à l'école, sont ceux des quartiers hybrides, et les « mauvais » élèves, trop souvent absents, ceux des jeunes quartiers ouvriers de la périphérie industrielle (1). Dans le premier cas, la régularité de la fréquentation en primaire signale un investissement accru des parents dans la scolarité de l'enfant. Dans cette stratégie scolaire, la fréquentation de la maternelle constitue un gage supplémentaire de réussite, sans s'accompagner, pour autant, de la même assiduité qu'au niveau de l'enseignement primaire. Dans le second cas, la fréquentation irrégulière et médiocre de l'école primaire signale un manque d'intérêt des familles vis-à-vis du parcours scolaire des enfants. Ces derniers s'absentent souvent, pour seconder leurs parents à la maison ou, pour les plus âgés, pour travailler à l'extérieur. À l'inverse, la bonne fréquentation à la maternelle reflète la nécessité de trouver un lieu de garde pour les jeunes enfants encombrants.

4. La maternelle au cœur de stratégies éducatives

Si, dans les années 1880, les rapports sur l'enseignement dans les maternelles lyonnaises sont nombreux, ils deviennent très rares à partir des années 1890. À cette date, en effet, les inspecteurs d'académie successifs ne distinguent plus, dans leurs rapports annuels, l'enseignement de la maternelle de celui du primaire. Il n'y a plus qu'un chapitre, intitulé « enseignement primaire élémentaire et maternel », au sein duquel la maternelle s'efface au profit de la grande école. On doit alors se contenter d'aperçus très généraux. En 1881, l'inspectrice départementale, Mme Manen, met en garde contre

(1) Marianne Thivend : *op. cit.*, pp. 418-428.

« les exagérations sous le rapport de la lecture », en signalant que, dans certains asiles, « les enfants... lisent (les plus grands, la Bible) une heure et demie sans interruption », et elle dénonce les maîtresses qui, « au moment des vacances, [...] croient avoir à faire apprendre à leurs enfants de petites pièces qu'ils récitent le plus souvent, sans rien y comprendre, comme des perroquets » (1). Quelque trente années plus tard, l'inspecteur d'académie estime que, « dans l'ensemble, les écoles maternelles sont de séjour agréable pour les enfants, et que les maîtresses s'emploient à les rendre gais. Mais le souci du développement intellectuel et de l'instruction future des enfants n'y est pas aussi vif qu'il est désirable, et, si les enfants s'y plaisent et s'y amusent, ils ne s'y préparent qu'à demi à s'instruire » (2).

On sait mieux ce que l'on attend des institutrices. « Les parents étant très sensibles à la sollicitude toute particulière dont les jeunes enfants sont l'objet, le personnel des écoles maternelles et les maîtres et maîtresses chargés des petites classes doivent déployer le plus d'activité, d'entrain, de bonne humeur possible pour faire aimer l'école à leurs élèves et les amener rapidement à la lecture courante, sans perdre de vue les soins que réclament leur développement physique et leur santé » (3). Les inspecteurs primaires vont dans le même sens quand, lors de leurs inspections dans les écoles, ils érigent en modèle des maîtresses comme Ernestine P., de la maternelle de la rue des Marronniers, une enseignante « fort consciencieuse qui s'occupe très maternellement de ses élèves. Elle leur donne un commencement d'instruction qui les dispose parfaitement à suivre avec fruit les cours de l'école élémentaire » (4). Aux jeunes enfants, il faut de la douceur et de l'attention. À la maternelle de la montée des Carmélites, sur les pentes de la Croix-Rousse, les parents d'élèves reprochent à la directrice « son impolitesse à leur égard et sa négligence

(1) AML, 176 WP 5 : « Des améliorations à introduire dans les salles d'asile de Lyon », rapport de l'inspectrice départementale des salles d'asile à l'inspecteur d'académie, 1881. Ce genre de critique n'est pas propre aux salles d'asile lyonnaises; il s'inscrit dans le contexte national de remise en cause du fonctionnement de ces établissements. Voir Jean Noël Luc : *L'Invention...*, *op. cit.*, pp. 384-392.

(2) ADR, série N : registre des délibérations du conseil général, rapport annuel de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire dans le Rhône, 1908-1909.

(3) AML, Fond privé Aveyron : conférence pédagogique du 2 décembre 1897. Sur les soins à donner aux enfants de la maternelle, voir les recommandations de Charles Drouard : *Les écoles urbaines. Éducation des enfants normaux, des enfants anormaux et des adolescents*, Paris, Belin, 1902, pp. 330-332.

(4) ADR, 1 T : DIPE, institutrice n° 367, 1911.

pour les soins à donner aux enfants ». D'après l'inspecteur, cette directrice est trop brusque avec les élèves, ce qui ne plaît pas aux familles (1).

Mais les institutrices font aussi ce qu'elles peuvent, compte tenu du surpeuplement des écoles qui ne facilite pas leur travail. En février 1900, la maternelle de la Buanderie compte 146 élèves présents pour seulement deux maîtresses. En attendant la nomination d'une seconde adjointe, l'inspecteur estime que « l'école, en réalité, n'est encore qu'une garderie... Jusqu'à ce jour, il n'a guère été possible de s'occuper d'autre chose que de la surveillance, des soins matériels, et de quelques exercices de chants, de récitation, de gymnastique et de travail manuel » (2). À la Buire, la directrice estime « qu'il est absolument impossible à deux maîtresses de bien soigner les enfants et de contenter les familles; notre bonne volonté, notre zèle et notre dévouement ne servent à rien dans ces conditions; nous n'arrivons à la fin de la journée qu'aux résultats de la fatigue et de l'épuisement » (3). C'est d'ailleurs dans cette école que les plus petits sont confiés aux femmes de service. Dans ces conditions, qu'attendre de la maternelle, sinon la « garde » des enfants? Aux Charpennes, la directrice considère la surveillance du soir comme le moment « le plus pénible de la journée », car « les maîtresses et les enfants sont fatigués, énervés » (4).

Face à une école publique qui ne répond pas toujours à leurs attentes, une fraction des familles lyonnaises a recours aux écoles privées. À Lyon, existe en effet un véritable « marché de l'école », dont les familles usent largement.

Pour obtenir plus de secours, les familles indigentes peuvent s'adresser aux maternelles congréganistes, réputées plus généreuses que leurs rivales laïques. Les témoignages, nombreux, concordent sur ce point. Rue Montgolfier, dans le 6^e arrondissement, les Sœurs de Saint-Vincent de Paul, installées depuis longtemps dans le quartier, « donnent beaucoup aux familles nécessiteuses » (5). Deux ans plus

(1) AML, 111 WP 11 bis : plainte contre Mille K., 1901.

(2) ADR, 1 T : DIPE, Elizabeth R. (dossier non classé), inspection du 20 février 1900.

(3) AML, 111 WP 3 : lettre à l'adjoint à l'instruction publique, 20 octobre 1904.

(4) ADR, 1 T : DIPE, institutrice n° 223, novembre 1910.

(5) ADR, 1 T : DIPE, Éléonore P. (dossier non classé), inspection du 29 août 1884.

tard, en février 1886, les délégués cantonaux du même arrondissement déplorent le fait que « les écoles maternelles publiques ne soient pas pourvues de tous les moyens de séduction que les congréganistes savent mettre en œuvre » (1). Ces dernières s'attachent les services de femmes riches qui offrent secours, vêtements, jouets aux enfants. Quai Pierre-Scize, dans le 5^e arrondissement, la directrice craint une diminution des secours attribués à son école, car, « si les secours cessent, cette population ouvrière, malheureuse et mendiante, cherchera des secours ailleurs », c'est-à-dire chez les congréganistes d'autre côté (2).

Les familles, surtout si la mère travaille, peuvent aussi être attirées par la prise en charge journalière plus longue offerte par les maternelles congréganistes. En effet, celles-ci ouvrent tôt le matin, vers 6 heures, et ferment tard le soir, vers 19 heures. Les écoles maternelles publiques ne sont ouvertes, quant à elles, que de 7 à 19 heures du 1^{er} mars au 1^{er} octobre, et de 8 à 18 heures du 1^{er} octobre au 1^{er} mars. Cours Lafayette, si la maternelle publique voit le nombre de ses élèves diminuer au profit de l'école congréganiste voisine, c'est parce que la directrice ne laisse pas entrer les enfants avant huit heures du matin (3). En 1888, le maire Gailleton a bien proposé, « dans l'intérêt des travailleurs et en vue de la sécurité des enfants », de modifier ces horaires « qui ne semblaient pas répondre aux besoins de la classe ouvrière » (4). La proposition, qui se voulait aussi une réponse à la concurrence congréganiste, est rejetée par le conseil départemental de l'instruction publique, pour qui « les écoles maternelles deviendraient des garderies au lieu de véritables établissements d'enseignement » (5). Quant aux vacances scolaires, on suppose que l'ouverture des maternelles publiques en juillet et en août est, avant tout, motivée par la nécessité de lutter contre la concurrence congréganiste. Les écoles sont, en effet, désertées à cette époque : c'est le cas de l'école du cours Lafayette, où, sur les 98 enfants inscrits pour le mois d'août 1885, la directrice évalue à 10 le nombre moyen de présences par jour, la plupart des autres élèves étant partis à la cam-

(1) AML, 176 WP 22 : réunion des délégués du 19 février 1886.

(2) AML, 176 WP 10 : lettre à l'inspectrice départementale, 17 novembre 1882.

(3) AML, 176 WP 22 : rapport de la délégation cantonale du 3^e arrondissement, 26 novembre 1886.

(4) AML, 111 WP 16 : lettre à l'inspecteur d'académie, août 1888.

(5) AML, 111 WP 16 : délibération du conseil départemental de l'instruction publique, 11 février 1889. Il faut remarquer que des garderies du matin, ouvertes de six à huit heures, sont créées en 1897 dans plusieurs écoles situées dans des quartiers ouvriers. Cependant, ces garderies restent peu fréquentées.

pagne (1). Les maternelles publiques laïques et privées congréganistes rivalisent dans leurs services d'assistance et de garderie pour attirer les enfants issus des couches populaires. Dans cette lutte, les maternelles congréganistes ont souvent l'avantage.

En revanche, la présence remarquée de maternelles privées, laïques et payantes atteste une demande de la part de familles plus aisées. Ces écoles sont dirigées par des institutrices diplômées (brevet élémentaire et parfois certificat d'aptitude), souvent munies d'une expérience professionnelle acquise dans des écoles primaires privées (2). En 1906, ces établissements (au nombre de 18) ont récupéré une partie de la clientèle aisée des maternelles congréganistes, désormais fermées. Ils accueillent 1722 enfants, soit 13,5 % des enfants préscolarisés (3). Ils prospèrent dans les quartiers aisés de la Presqu'île, à la Croix-Rousse et sur la rive droite, où ils sont deux fois plus nombreux que dans les quartiers plus populaires de la rive gauche. Leur fonctionnement quotidien nous échappe, faute de sources suffisantes. Plusieurs critères semblent déterminer le choix de ce type d'établissement. Tout d'abord, la sélection sociale de la clientèle par l'inscription payante peut séduire les familles soucieuses de ne pas mélanger leur progéniture avec celle des indigents (4). Ensuite, les maternelles privées laïques offrent un meilleur encadrement que les maternelles publiques et privées congréganistes. Sur la Presqu'île, à la Croix-Rousse et à Vaise, ces maternelles à une ou deux classes regroupent entre 20 et 40 élèves par institutrice. Dans la maternelle de la rue Boissac à Ainay, quartier de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie lyonnaise, les 48 enfants présents le 1^{er} jour de décembre 1905 (pour un total annuel de 65 inscrits) sont répartis en deux classes, installées dans un appartement aménagé à cet effet (5). D'aspect convivial et familial, ces maternelles sont recherchées par

(1) ADR, 1 T : DIPE, Mlle R. (dossier non classé), lettre de la directrice à l'inspecteur d'académie, 4 août 1885.

(2) AML, 176 WP 44 : registres de déclaration d'ouverture d'écoles primaires libres, 1886-1904.

(3) *Statistique de l'enseignement primaire, 1906-1907* : « Rapport comparatif sur la situation de l'enseignement primaire à Lyon entre les années scolaires 1901-1902 et 1906-1907 », Paris, Impr. Nat., 1909, p. 388.

(4) L'inspectrice générale Marie Matrat évoquait d'ailleurs l'impopularité de la salle d'asile dans les « pays aisés » et demandait que les secours soient distribués avec discrétion, autant pour préserver la dignité des familles secourues que pour ne pas éloigner des écoles les familles de catégorie sociale plus aisée, AN, F¹⁷ 10865 : *Rapport de Marie Matrat au ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts*, 21 décembre 1882.

(5) AN, F¹⁷ 10718 : états de situations, écoles maternelles publiques et privées, année scolaire 1905-1906.

les familles rebutées par la froideur et l'anonymat des grands établissements publics.

On retrouve cette préoccupation chez les familles qui scolarisent leurs bambins dans les classes enfantines. Mais là, ces comportements attestent plus spécifiquement l'existence d'une demande d'instruction précoce. La prolifération des écoles et des classes enfantines privées laïques à Lyon en apporte la preuve, même si on ne connaît précisément ni leur nombre ni leurs effectifs (1). On sait néanmoins que la première formule est moins fréquente que la seconde, qui consiste à créer, au sein d'une école primaire de filles, une classe réservée à un jeune public (2). Les classes enfantines, solution pratique et peu onéreuse, remportent en effet un large succès. Dans le 3^e arrondissement, 28 écoles primaires de filles, comprenant toutes une classe enfantine, sont fondées entre 1887 et 1904; dans le 6^e arrondissement, ce sont cinq écoles de filles avec classes enfantines qui ouvrent en l'espace de deux ans, entre 1902 et 1904. Dans les deux cas, ces structures sont recherchées pour leur convivialité (une dizaine d'élèves seulement dans la classe enfantine de la rue d'Enghien, une vingtaine dans celle de la rue Vaubecour) et pour l'instruction offerte, plus poussée qu'en maternelle. Pour en dégager tous les bénéfices, une présence assidue est nécessaire. C'est ce qui explique que, dans les classes enfantines comme celle de l'école publique de la place des Pénitents, les comportements en termes de fréquentation soient davantage calqués sur ceux de l'école primaire que sur ceux de la maternelle. En effet, les taux de la fréquentation mensuelle, plus élevés qu'en maternelle, sont surtout plus réguliers, à l'instar de ceux du primaire (3). Cette régularité doit être considérée comme le signe d'une plus grande attention portée par les familles au travail scolaire de leurs enfants.

Enfin, il faut relever la présence d'enfants de six ans et au-dessous dans les écoles primaires élémentaires (4). Dans le public, cette pré-

(1) Les registres de déclaration d'écoles libres (qui indiquent les créations de classes enfantines) sont incomplets pour la période 1886-1904 et les états de situation pour les écoles privées ne font pas mention des classes enfantines annexées aux écoles primaires élémentaires.

(2) La formule des écoles enfantines est pourtant retenue dans le secteur public parisien. À la fin des années 1880, la ville compte 16 écoles enfantines, spécialement destinées aux garçons de six à huit ans. Les institutrices à qui sont confiées ces écoles appliquent le programme du cours élémentaire en s'inspirant le plus possible des méthodes employées en maternelle, E. Duplan, *op. cit.*, pp. 98-99.

(3) AML, 111 WP 14 : états mensuels de la fréquentation, 1910-1911.

(4) Marianne Thivend, *op. cit.*, pp. 353-372. Voir aussi Anne-Marie Sohn, *op. cit.*, pp. 340-353, sur « la face familiale de l'école républicaine », c'est-à-dire sur les aspirations des parents en matière d'instruction et sur leur investissement dans ce domaine (choix de l'école, suivi du travail scolaire).

sence des petits à l'école des grands s'explique parfois, bien que de plus en plus rarement à Lyon, par l'absence d'école maternelle dans le quartier. Le plus souvent, ce sont les familles à la recherche d'une instruction précoce pour leurs jeunes enfants qui font pression sur les institutrices pour les faire admettre à l'école primaire. Ces dernières sont, elles-mêmes, tentées de les y encourager, car la surcharge d'une classe peut leur permettre d'obtenir une création de poste supplémentaire, voire une décharge de cours pour la directrice. À l'école de filles de la rue Montgolfier, dans le 6^e arrondissement, la classe du cours élémentaire comprend plusieurs élèves de moins de six ans, élèves que « la directrice a acceptées jusqu'à ce jour pour faire nombre » (1). L'inspecteur primaire déplore cette pratique, cause de trop de mouvements et de bruit dans les classes, et qui empêche les plus grands de progresser. Si elle est combattue par l'autorité académique dans le public, elle est tolérée dans les écoles privées, faute de moyens coercitifs. Les délégués cantonaux rapportent fréquemment le cas d'enfants de moins de six ans présents dans les écoles congréganistes de filles. Dans l'une de ces écoles, rue de l'Annonciade à la Croix-Rousse, ils trouvent 25 petits garçons de quatre à six ans, « tous issus de la bourgeoisie » (2). Quête d'une instruction précoce ou hantise du mélange social sont autant de motivations qui conduisent un certain nombre de familles à choisir cette autre forme de préscolarisation.

Au-delà du critère de proximité entre le domicile et l'école, souvent décisif dans le choix de l'établissement, on devine, derrière l'inscription à la maternelle, publique, privée, laïque ou congréganiste, ou à la classe enfantine, l'existence de stratégies éducatives mises en œuvre par une fraction des familles. Ces stratégies se poursuivent en primaire, où elles deviennent plus lisibles. En effet, pour optimiser les chances de réussite au certificat d'études, pour suivre un « bon » instituteur ou pour élargir les horizons sociaux de la famille par la fréquentation d'une école plus bourgeoise, des enfants sont changés d'établissement en cours de scolarité, ou ils sont inscrits à une école qui n'est pas celle de leur quartier (3).

Pour les autorités académiques et les élus lyonnais, l'école maternelle est avant tout un agent de recrutement pour l'école primaire :

(1) D'après Jean-Noël Luc, il s'agit là d'une pratique déjà ancienne, qui concernerait 19 % des trois-six ans en 1881-1882, *L'Invention...*, *op. cit.*, p. 246.

(2) ADR, 1 T : DIPE, Mlle T. (dossier non classé), rapport d'inspection du 26 avril 1883.

(3) ADR, T28⁶ : rapport de la délégation cantonale du 1^{er} arrondissement, 11 novembre 1903.

elle contribue à fixer l'enfant à l'école publique. Les congréganistes ne s'y trompent pas non plus, quand, au lendemain des laïcisations de 1880-1881, ils recréent des maternelles à côté de leurs nouvelles écoles primaires privées. Et, à l'issue des lois anticongréganistes du début du siècle, les associations de pères de famille et les paroisses qui réorganisent lentement le nouveau réseau d'écoles libres catholiques n'oublient pas non plus d'y intégrer des écoles maternelles. Le succès de la formule du groupe scolaire, qui réunit l'école maternelle aux écoles primaires, montre aussi que, pour une large partie des familles, le cursus scolaire commence alors en maternelle.

La banalisation de cette institution dans le paysage scolaire, liée à son intégration au réseau d'écoles publiques, entraîne, en revanche, un élargissement de sa clientèle sur le modèle des écoles primaires. Si la politique municipale de création des écoles maternelles donne la priorité aux jeunes quartiers ouvriers de la périphérie et délaisse les quartiers plus aisés, l'image sociale dégradée de ces écoles, celle d'une institution d'indigents, disparaît peu à peu pour laisser la place à l'image d'un établissement plus hétérogène socialement et qui, selon les quartiers, fait une large place aux enfants issus de la petite bourgeoisie.

Des familles d'ouvriers aux familles d'employés, les attentes vis-à-vis de la maternelle sont variées. L'institution est, tour à tour ou en même temps, considérée comme une œuvre d'assistance, un service de garderie, une école anticipée. De même, les familles choisissent leur maternelle, publique ou privée, en fonction des services rendus, tout comme elles restent sensibles aux images sociales véhiculées par chaque type d'établissement. L'école maternelle fait donc partie des stratégies éducatives pour une partie, au moins, des usagers. Une nouvelle recherche sera nécessaire pour préciser les motivations sociales et culturelles des familles qui entrent en jeu dans le choix du secteur privé et pour étudier le fonctionnement quotidien des institutions laïques payantes et des établissements organisés par les associations de pères de familles ou les paroisses.

Marianne THIVEND
Université Lumière Lyon II
Centre Pierre-Léon

**LA DIFFUSION DES MODÈLES
DE PRÉSCOLARISATION**
en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle

par Jean-Noël LUC

« Ne vous découragez pas, chère amie, les améliorations seront lentes. Le bien physique se produira au moins, et, peu à peu, les progrès publics religieux et moraux. Je vous dis ceci, car j'ai eu aussi mes craintes, mes regrets presque d'avoir agi », explique, le 5 décembre 1835, la fondatrice de la *scuola infantile* de Pise à Mme Mallet, la secrétaire du comité des salles d'asile de Paris. « Je vous remercie pour votre accueil et pour votre aide pour la visite des salles d'asile. Nous avons quatre salles d'asile à Copenhague, toutes sur le modèle de celles de Paris », écrit à la même destinataire le pasteur danois G. Schaamp, deux ans plus tard (1). Ces paroles de réconfort ou de gratitude montrent les liens personnels que certains pionniers de la préscolarisation ont noués au-delà des frontières. À une plus grande échelle, la publication d'un ouvrage – tel celui de Samuel Wilderspin, le directeur de l'une des premières *infant schools* londonniennes – pouvait faire connaître une institution ou une méthode dans plusieurs pays. Les modalités et les conséquences de ces échanges internationaux présentent un intérêt particulier à l'époque héroïque des premières écoles enfantines institutionnelles (2).

(1) Lettres à Mme Mallet de Mathilde Calandrini (5 décembre 1835) et de G. Schaamp (14 septembre 1837), Musée social (auquel nous renvoyons, une fois pour toutes, pour la correspondance de Mme Mallet).

(2) La fondation de ces écoles est rappelée au début de l'introduction de ce numéro. La diffusion très limitée des documents du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (voir *infra*, annexe II) ne nous a pas permis d'utiliser, pour la rédaction de cet article, le recueil suivant : *History of International Relations in Early Childhood Education. Conference papers introduced at the 7th Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education within the ISCHE*, ed. by Vera Misurcova et Jaroslav Kota, Prague, Karolinum, 1991, 197 p.

L'influence du modèle de l'*infant school*

Plusieurs publications permettent aux Français attentifs aux expériences anglaises de s'informer rapidement sur l'*infant school* ouverte à New Lanark, en 1816, par Robert Owen, puis sur les établissements semblables créés à Londres. Dès 1819, Alexandre de Laborde, cofondateur de la Société pour l'instruction élémentaire et grand partisan du *monitorial system*, traduit l'*Adresse aux habitants de New Lanark* de Robert Owen (1). En 1821, André Laffon de Ladebat, cofondateur de la Société de la morale chrétienne, traduit le témoignage du Dr Henry Grey Mac-Nab sur l'œuvre sociale d'Owen (2). En 1823, Marc-Antoine Jullien, cofondateur des deux sociétés déjà citées, raconte sa découverte de l'école et de la classe enfantine de New Lanark dans la *Revue encyclopédique* (3). Lorsqu'il visite les *infant schools* de Londres, pendant l'hiver 1824, Joseph-Marie de Gérando, le secrétaire de la Société pour l'instruction élémentaire, connaît tous ces textes, écrits par d'autres philanthropes (4). Après son retour, il propose en vain au Conseil des Hospices de fonder des établissements semblables à Paris. Sans se décourager, il continue de vanter les écoles enfantines anglaises, que le journal de la *Société pour l'instruction élémentaire* avait déjà signalées, quelques mois plus tôt, en publiant une circulaire de l'*Infant School Society* (5). En avril 1825, au cours d'une soirée chez le banquier protestant Benjamin Delessert, une grande figure de la philanthropie parisienne, Gérando parle des *infant schools* à plusieurs invitées, dont Mme Jules Mallet qui s'enthousiasme pour cette institution. Après avoir lu les manuels rapportés par Gérando, dont celui de Wilderspin, Mme Mallet réunit plusieurs de ses relations dans un Comité des dames qui ouvre la première salle d'asile française au cours de l'été 1826. Quelques mois plus tard, Jean-Denys Cochin, un catholique influencé par les principes des philanthropes, fonde une seconde institution de jeunes

(1) R. Owen : *Institution pour améliorer le caractère moral du peuple ou Adresse aux habitants de New-Lanark*, traduit par le comte de Laborde, Paris, Colas, 1819.

(2) H. Grey Mac-Nab : *Examen impartial des nouvelles vues de R. Owen et de ses établissements à New Lanark*, traduit par A. Laffon de Ladebat, Paris, Treuttel et Würtz, 1821, 252 p.

(3) M.-A. Jullien : « Notice sur la colonie industrielle de New Lanark », *Revue Encyclopédique*, XVIII, avril 1823, ou Paris, Plassan, s.d., 20 p.

(4) Sur les philanthropes, voir *supra* note 1, p. 13.

(5) *Journal d'éducation*, juillet 1824, pp. 206-210. Sur le rôle d'informateur de cette association auprès du public français, voir P. Gerbod, « La Société pour l'instruction élémentaire et la diffusion du modèle éducatif britannique en France, de 1815 à 1848 », *L'Information historique*, 57-1, 1995, pp. 32-36.

enfants dans le plus pauvre arrondissement de la capitale, dont il est le maire (1).

Le modèle anglais reste présent autour du berceau de la salle d'asile, dont certains responsables vont chercher, à Londres, une solution au dysfonctionnement pédagogique des premiers établissements, puis des informations complémentaires. Au cours de l'été 1827, Eugénie Millet, intéressée par le projet de Jean-Denys Cochin, et le magistrat parisien lui-même partent visiter des *infant schools* et consulter leurs manuels. De retour à Paris, Mme Millet est chargée d'organiser les nouvelles salles du Comité des dames, tandis que Cochin crée un établissement modèle, où sa collaboratrice installe un cours normal. Neuf ans plus tard, Mme Mallet, la secrétaire du Comité des dames, ira elle aussi en Grande-Bretagne, d'où elle rapportera des ouvrages, des tableaux et des images didactiques. La publication, en 1828, du témoignage d'Eugénie Millet et de celui de Charles de Lasteyrie, un philanthrope présent à Londres, lui aussi, l'année précédente, informe un peu plus le public français sur les expériences britanniques (2). L'influence de l'*infant school* transparaît encore dans les deux premiers manuels des salles d'asile, respectivement publiés, en 1833, par Jean-Denys Cochin et Amélie de Champlouis, cofondatrice du Comité des dames avec sa tante, Mme Mallet (3). Même si ces auteurs ne signalent quasiment jamais leurs sources anglaises, en particulier pour ne pas froisser l'Église catholique (4), il suffit de comparer leurs ouvrages et ceux de Wilderspin ou de Thomas Pole (5) pour constater qu'ils connaissent bien la littérature d'Outre-Manche. *L'Ami de l'Enfance*, le journal des

(1) Sur la naissance de la salle d'asile en France, voir J.-N. Luc : *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris Belin, 1997, pp. 17-20.

(2) E. Millet : *Observations sur le système des écoles d'Angleterre...*, Paris, Servier, 1828, 18 p. Le texte de Lasteyrie est d'abord paru sous forme d'articles, entre mai 1828 et juillet 1829, dans le *Journal d'éducation et d'instruction des personnes des deux sexes*.

(3) J.-D. Cochin : *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance...*, Paris, Hachette, 1833, 285 p. et *Instruction élémentaire pour la formation et la tenue des salles d'asile de l'enfance*, Paris, Delalain, 1833, 51 p., écrit, mais non signé, par Mme de Champlouis.

(4) Voir à ce sujet p. 9.

(5) S. Wilderspin : *Infant Education or Practical Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor from the Age of 18 months to 7 years*, London, Simpkin, 1823, 288 p. et Th. Pole, *Observations relatives to Infant Schools*, Bristol, Goyder, 1823, 83 p.

salles d'asile, prend le relais à partir de 1835 en publiant plusieurs articles, dont nous reparlerons, sur l'histoire et le fonctionnement des écoles enfantines anglaises.

Dans les pays allemands, à la différence de ce qui se passe en France, l'influence anglaise emprunte quasiment une seule voie : celle du manuel de Wilderspin, dont la troisième édition est traduite en 1826 par le négociant viennois Joseph Wertheimer. Ancien étudiant à l'université de Vienne, ce jeune philanthrope juif s'intéresse aux questions d'éducation. Il traduit l'ouvrage anglais – en lui ajoutant des extraits d'autres manuels et des remarques qui finissent par doubler sa longueur – pour montrer le rôle social des écoles enfantines et fournir aux maîtresses des conseils et des exemples de leçons (1). Dans ses commentaires, il souligne l'utilité d'une éducation collective anticipée pour améliorer la productivité et les conditions de vie des classes laborieuses tout en leur apprenant à se satisfaire de leur état. Réédité deux ans après sa parution, le livre de Wilderspin-Wertheimer suscite un vaste débat sur la garde éducative publique des jeunes enfants. Il popularise l'idée d'une association entre l'éducation précoce et l'assistance. Il retient l'attention de plusieurs membres des classes dirigeantes, préoccupés par l'agitation populaire. Il devient vite « une sorte de manuel officiel », constate Günter Erning, qui y voit « l'acte de naissance de l'éducation publique des jeunes enfants » en Allemagne. Dès 1827, par exemple, le gouvernement prussien décide d'ouvrir les premières *Kleinkinderschulen* (écoles pour tout-petits) selon le modèle anglais. En 1832, Wertheimer publie un autre ouvrage – un guide pratique pour les écoles enfantines – qui s'inspire, une fois encore, du manuel de Wilderspin, dont une autre traduction paraît à Berlin en 1838. L'audience de l'*infant school* diminue ensuite considérablement après la fondation d'un institut de formation des maîtresses de jeunes enfants par Foelsing, en 1844, et devant la diffusion des écrits de Fliedner, de Wirth et surtout de Froebel (2).

(1) *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die Englischen Klein-Kinderschulen* (Sur l'éducation précoce des enfants et sur les écoles enfantines anglaises). L'ouvrage contient 140 pages dans l'édition de 1826, et 250 pages dans celle de 1828, alors que le texte original de Wilderspin représente seulement 120 pages.

(2) Ph. McCann, F.A. Young : *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, London, Croom Helm, 1982, pp. 138-140; G. Erning, K. Neumann, Jürgen Reyer (dir.) : *Geschichte des Kindergartens*, Fribourg, Lambertus, 1986, t. 1, pp. 24-28.

L'influence du livre de Wilderspin-Wertheimer s'étend au-delà du monde germanique proprement dit. Séduite par l'institution des jeunes enfants, la comtesse Thérèse Brunswick, qui avait déjà visité l'institut de Pestalozzi à Yverdon, se rend à Londres pour découvrir les *infant schools*. À son retour, elle établit à Buda, en 1828, et selon le modèle anglais, la première école enfantine hongroise, appelée « Le jardin des Anges ». À la même époque, Lajos Kosouth tente sans succès de faire publier sa traduction de l'ouvrage de Wilderspin en magyar. Malgré cet échec et l'absence de subventions, la Société des écoles enfantines, créée en 1836 par Mme Brunswick, ouvre une vingtaine d'établissements inspirés par l'*infant school* (1).

L'exemple anglais et la médiation de Joseph Wertheimer se retrouvent encore, au moins en partie, à l'origine de la première *scuola infantile*, ouverte à Crémone par l'abbé Ferrante Aporti en 1828. Le traducteur allemand avait envoyé son ouvrage au prêtre italien, avec lequel il s'était lié, quelques années plus tôt, pendant les cours de pédagogie de l'université de Vienne. Dans une lettre tardive de remerciements, Aporti lui explique qu'il a trouvé dans son livre l'idée et la méthode de l'établissement de Crémone. L'historiographie italienne a longtemps confirmé, sans hésitation, cette filiation en rappelant les nombreux emprunts du manuel d'Aporti, publié en 1833, à l'ouvrage anglo-allemand (2). Dans le dernier livre paru, en octobre dernier, sur le pédagogue lombard, Cristina Sideri souligne, au contraire, la présence, dans sa bibliothèque, de plusieurs publications sur les expériences européennes, comme les témoignages, déjà cités, d'Eugénie Millet et de Lasteyrie sur les *infant schools* et les salles d'asile (3). Mais, quelle que soit la première source d'inspiration d'Aporti, on peut estimer que l'exemple de l'étranger a joué un rôle important dans son initiative (4).

(1) Ph. McCann, F.A. Young, *op. cit.*, p. 141.

(2) A. Gambaro : « Il primo asilio infantile in Italia », *Il Saggiatore*, janvier-mars 1954, pp. 60-68 ; E. Catarsi et G. Genovesi : *L'Infanzia a scuola*, Bergamo, Juvenilia, 1985, p. 16.

(3) C. Sideri : *Ferrante Aporti. Sacerdoce, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli Storia, 1999, p. 269 (je remercie Marie-Madeleine Compère pour sa traduction de certains passages de ce livre)

(4) D'après les papiers d'Aporti, certains historiens italiens estiment cependant que l'ouverture de la *scuola infantile* de Crémone, le 15 novembre 1828, est l'aboutissement d'un projet apparu l'année précédente. Pour savoir si Aporti a trouvé dans les publications étrangères l'idée même de l'école enfantine, un premier modèle de mise en œuvre ou un complément d'information, il faudrait d'abord connaître les dates des écrits dans lesquels il évoque son projet et celles de sa réception des textes de Wertheimer (pour la seconde édition), d'Eugénie Millet et de Lasteyrie, qui sont tous parus en 1828.

En Espagne, la naissance plus tardive des *escuelas de párvulos* s'inscrit dans le même scénario que celui des salles d'asile, à savoir l'importation par des médiateurs nationaux d'un modèle étranger qu'ils ont observé directement. En 1831, l'ancien diplomate Don Juan Bautista Virio, retiré à Vienne, et qui a vu fonctionner plusieurs écoles enfantines en Angleterre et dans d'autres pays d'Europe, fait une donation au gouvernement espagnol pour qu'il crée des institutions semblables. Sa démarche n'aboutit pas, car les autorités préférèrent utiliser l'argent pour d'autres besoins. La deuxième initiative est celle du médecin Pablo Montesimo qui revient, en 1833, d'un exil de onze ans en Angleterre, où il s'était réfugié pour échapper au régime absolutiste de Ferdinand VII. Pendant ce long séjour, l'ancien député libéral avait visité des *infant schools* et lu de nombreux écrits pédagogiques, entre autres ceux de la *Home and colonial Infant school Society*. À son retour, il se fait le propagandiste des expériences anglaises et de la pensée de Pestalozzi. Écoulé dans les milieux officiels, il est nommé à la *Comisión central de Instrucción pública*, créée en 1834, et qui envoie aussitôt deux missions d'études à l'étranger pour s'informer sur les écoles normales et sur les écoles enfantines. Il faut cependant attendre encore quatre ans avant que ne s'ouvre à Madrid, en 1838, la première *escuela de párvulos*. La question des écoles enfantines était alors revenue à l'actualité grâce aux conférences de Ramón de la Sagra, un ancien député proche de Proudhon, qui avait visité divers établissements scolaires à l'étranger (1). La nouvelle *Sociedad para propagar y mejorar la educación del Pueblo* (Société pour la propagation et le perfectionnement de l'éducation du peuple) charge Montesimo de créer des institutions semblables, dont elle assure le financement. L'ancien émigré publie aussi des ouvrages sur l'éducation familiale et collective du jeune enfant dans lesquels il reconnaît sa dette envers son pays d'accueil. Son *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (Manuel pour les maîtres des écoles de jeunes enfants), paru en 1842, se réfère explicitement aux *infant schools*, dont il résume l'histoire. Son livre pour les enfants, *Las noches de un emigrado* (Les nuits d'un émigré) emprunte certains récits à des ouvrages anglais. Les *Lecciones sobre objetos* (Les leçons sur les objets) sont la traduction d'un livre de Charles et Élisabeth Mayo, dont il partage l'intérêt pour la démarche de Pestalozzi. Jusqu'à l'arrivée de la méthode Froebel en Espagne, au début des années 1860, le système inspiré à Montesimo par l'*infant*

(1) R. de la Sagra : *Voyage en Hollande et en Belgique sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons*, Paris, Bertrand, 1839.

school reste le seul modèle de référence des écoles enfantines officielles(1).

Veut-on poursuivre cette enquête dans d'autres pays? À Bruxelles, on apprendra qu'une émigrée anglaise adresse dès 1826 aux autorités un projet d'école infantine inspiré par les publications de Wilderspin et de Pole. En Suisse, on découvrira que l'ouvrage d'Édouard Diotati paru en 1827, *Quelques réflexions sur les écoles d'enfants*, porte la marque des échanges épistolaires de son auteur avec des pédagogues anglais, et que le manuel pour les « écoles de petits enfants », publié en 1833 par Jean-Pierre Monod, se réfère à Wilderspin dès les premières pages (2). Le scénario serait-il toujours le même? Non, car la diffusion d'un modèle dominant ne constitue pas le seul type de relations internationales autour de la préscolarisation. Des rapports d'échange existent aussi, comme le montrent les activités de Mme Mallet et l'intérêt du journal français *L'Ami de l'enfance* pour les expériences étrangères.

Le réseau européen de Mme Jules Mallet ou « l'anneau qui doit unir la chaîne »

Les fonctions assumées pendant près de trente ans par Émilie Mallet lui confèrent une place privilégiée parmi les pionniers de la salle d'asile (3). Inspiratrice puis secrétaire du Comité des dames, qui administre les établissements parisiens jusqu'en 1836, elle devient

(1) Nos informations sur l'Espagne proviennent, en plus de l'article de C. Colmenar Orzaes inclus dans ce numéro, de L. Esteban Mateo et L.M. Lazaro Lorente : « Infants Schools in Spain (1838-1882) », F. Gomez de Castro : « Création des écoles maternelles en Espagne », J.-M. Hernandez Diaz : « The Institutionnalisation of Pre-school Education in Western Spain », O. Negrin Fajardo : « Société économique d'amis du pays de Madrid et éducation préscolaire au XIX^e siècle », *Conference papers for the 4th Session of the ISCHE*, Budapest, E.O. University, 1982, t. 1, pp. 78-90, 120-126, 130-140, 296-306 ; J. Ruiz Berrio : « Les jardins de l'enfance en Espagne avant 1882 », *id.*, t. 2, pp. 125-134 ; C. Sanchidrián Blanco : « Funciones de la escolarización de la infancia : Objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en Espana », *Historia de la Educación*, n° 10, 1991, pp. 62-86.

(2) Voir l'article de M. Depaepe et F. Simon dans ce numéro, Ph. McCann, F.A. Young, *op. cit.*, p. 142 et J.-P. Monod : *Notice sur l'école des petits enfants établie à Genève*, Genève, Sonnant, 1829.

(3) J.-N. Luc : « Mme Jules Mallet (1794-1856), née Émilie Oberkampff, ou les combats de la pionnière de l'école maternelle française », in *Femmes protestantes aux XIX^e et XX^e siècles*, sous la dir. de G. Cadier, *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, à paraître en 2000.

ensuite, et jusqu'en 1848, la secrétaire-adjointe de la Commission supérieure des salles d'asile nommée par le ministère. À partir de 1835, elle collabore régulièrement à *L'Ami de l'Enfance*, lancé par Louis Hachette qui a déjà publié le recueil de chants, la collection d'images pieuses commentées et l'ouvrage de réflexion qu'elle a réalisés pour la nouvelle institution. Vice-présidente de la Commission d'examen de la Seine, elle s'occupe aussi, à partir de 1846, de l'organisation de l'école normale des salles d'asile. Ses multiples responsabilités et le réseau de relations de la haute société protestante lui permettent d'intervenir au-delà du cadre national. Sa correspondance passive – dont une partie seulement a été conservée – montre les relations que certains promoteurs européens des écoles enfantines institutionnelles pouvaient entretenir avec l'étranger.

Mme Mallet guide plusieurs visiteurs dans les établissements de la capitale. Elle accueille, par exemple, Frédéric Feddersen, un officier danois, dès 1829, puis, au cours des années suivantes, le pasteur danois Schaamp, de Copenhague, le révérend Charles Mayo, célèbre propagandiste de la méthode pestalozzienne en Grande-Bretagne, et des personnalités italiennes (1). La correspondance lui fournit un autre moyen de dialogue. Mme Mallet écrit beaucoup pour la cause des salles d'asile, y compris en dehors de la France. Un jour, elle recommande un visiteur au Comité des dames de Lausanne. Le lendemain, elle conseille un notable de Düsseldorf qui s'est adressé à elle avant d'ouvrir une école enfantine. Un autre jour, elle écrit au conseiller Semler, qui soutient la nouvelle institution en Prusse. Une autre fois, elle répond à la comtesse Thérèse Brunswick, qui s'efforce de promouvoir les écoles enfantines en Hongrie (2).

C'est avec l'Italie qu'elle entretient les relations épistolaires les plus suivies. Une protestante suisse, Mathilde Calandrini, belle-sœur de Marc-Auguste Pictet, l'ancien inspecteur général de l'Université, est à l'origine de ce lien durable. Installée en Toscane pour des raisons de santé, elle a déjà fondé à Pise un asile et une école mutuelle de filles avec l'aide du pédagogue Enrico Mayer, séduit par le *monitorial system*, qu'il a découvert en Allemagne et en Suisse. Le 3 septembre 1834, elle prend l'initiative d'écrire à Mme Mallet, dont elle a

(1) Lettres à Mme Mallet de M. Feddersen du 6 avril 1829, de C. Mayo et de G. Schaamp du 14 septembre 1837.

(2) Ces informations sur la correspondance active de Mme Mallet sont trouvées dans les lettres de ses correspondants, et notamment celles de M. Borcesse, le 6 avril 1829, de G. Schaamp, déjà cité, et de Th. Brunswick, le 15 avril 1838.

vu le nom à côté d'un chant publié dans le manuel de Jean-Denys Cochin, et dont la famille est « en relations d'affaires » avec la sienne. Elle lui raconte qu'elle a déjà fait traduire en italien plusieurs publications relatives aux écoles enfantines, dont l'*Instruction élémentaire* de Mme de Champlouis, mais qu'elle voudrait acquérir d'autres ouvrages, dont elle joint la liste. Dans sa réponse, Mme Mallet propose à sa coreligionnaire de prolonger leurs échanges. L'offre est aussitôt acceptée, car Mathilde Calandrini désire « mettre en rapport philanthropique les écoles italiennes avec celles du reste du continent, et c'est vous – écrit-elle à la pionnière parisienne dès sa deuxième lettre – que je regarde comme l'anneau qui doit unir la chaîne » (1). Les deux femmes, nées la même année, et qui se rencontreront seulement en 1844, vont correspondre assez régulièrement en écrivant chacune jusqu'à dix lettres par an. Elles se parlent de leurs initiatives respectives, des difficultés qu'elles rencontrent pour organiser et défendre les nouvelles écoles enfantines, de leurs succès, de leurs échecs. Elles discutent de questions pédagogiques, comme le lien entre l'école enfantine et l'école primaire. Elles échangent des publications. Dès le milieu de l'année 1835, Mme Mallet envoie aussi une aide financière à sa nouvelle amie, qui doit payer le loyer, l'équipement et les quatre salaires de l'asile de Pise avec des dons privés pour éviter la tutelle de la municipalité et du clergé (2).

Par l'intermédiaire de Mathilde Calandrini, qui communique à ses amis italiens tout ce qu'elle reçoit de l'étranger, la responsable française entre vite en relations avec certains acteurs de la préscolarisation institutionnelle en Lombardie et en Toscane. À partir du début de l'année 1835, elle correspond, en français ou en italien, avec le pionnier de Crémone, l'abbé Aporti, les promoteurs de la *scuola infantile* à Florence (le père Raphael Lambruschini, un libéral engagé dans le *Risorgimento*, et le comte Pierre Guicciardini, un jeune philanthrope) et le fondateur de l'asile israélite de Livourne, le négociant Uzielli, un ami de Guicciardini. À l'occasion, Mathilde Calandrini lui demande d'envoyer rapidement « un mot de réconfort » à ceux de leurs connaissances communes qui se découragent, tels Pierre Guicciardini, à la fin de l'année 1835, ou la comtesse Brunswick, « qui essaie de remuer ses lourds hongrois » (3).

(1) Lettres de M. Calandrini du 3 septembre et du 24 octobre 1834.

(2) *Ibid.*, 31 juillet 1835.

(3) *Ibid.*, 5 décembre 1835.

Un lien étroit se noue entre Mme Mallet et le père Lambruschini, victime de la censure romaine et qui partage avec elle une conception ouverte de la religion chrétienne. « Oui, Madame, mon âme comprend la vôtre, et je me flatte que vous comprenez la mienne », lui écrit-il, en mars 1835, avant d'évoquer l'opposition des « pharisiens » à ses entreprises pédagogiques, « car ils sentent bien que je prêche la religion de l'Évangile qui n'est pas la leur; et je vous assure qu'à leurs yeux, je ne suis pas moins hérétique que vous. Mais je sens que Dieu est avec moi, et je passe outre ». Lorsque la *Guida dell'Educatore*, lancée par Lambruschini en 1836, est menacée de faire faillite l'année suivante, c'est à sa correspondante française que le fondateur s'adresse pour obtenir un emprunt de 600 francs ou une caution. Pouvait-on imaginer une banque protestante française volant au secours de l'entreprise éditoriale d'un prêtre italien? Les faits sont là : la banque Mallet propose 1 000 francs et suscite d'autres offres de prêts, en particulier depuis la Suisse. Simultanément, Émilie Mallet fait l'éloge du nouveau journal dans *L'Ami de l'enfance* et invite tous ceux qui comprennent l'italien à s'y abonner (1).

Les relations personnelles de Mme Mallet dans plusieurs pays d'Europe la conduisent également à tenir le rôle d'attaché de presse, de diffuseur, d'agence de presse ou de journaliste. En réponse aux commandes ou aux requêtes de ses correspondants, elle leur fait envoyer par les éditeurs, ou elle leur envoie elle-même, des manuels de la salle d'asile, des collections d'images, des tableaux didactiques et des revues de presse. En 1836, par exemple, Mathilde Calandrini, qui a vite compris le dévouement de son amie, la prie de faire expédier à Rome, par l'intermédiaire de l'ambassade, une documentation pédagogique complète qu'elle destine à la princesse Borghèse. Mme Mallet utilise aussi *L'Ami de l'enfance* pour diffuser le modèle français : en 1835, elle abonne à ses frais dix étrangers, parmi lesquels tous ses correspondants italiens, l'officier danois qu'elle a reçu à Paris et M. Penchaud, le directeur de la première école enfantine de Lausanne. Cette exportation des publications françaises débouche parfois sur une réédition en langue étrangère. Un an après sa parution à Paris, la brochure de Mme Mallet sur la direction morale de la salle d'asile est publiée à Milan, où la censure est moins forte qu'à Pise, dans une traduction de Lambruschini (2).

(1) Lettres de R. Lambruschini des 8 mars 1835, 13 juin et 9 septembre 1837; « Bulletin bibliographique », *A.E.*, 1837, p. 156.

(2) Lettres de M. Calandrini des 28 janvier et 23 juin 1835, et du 24 mars 1836; note manuscrite de Mme Mallet sur les abonnements à *L'Ami de l'enfance*, M.S.

Inversement, la responsable française reçoit une abondante documentation sur les *infant schools*, les *scuole infantili*, les écoles de petits enfants suisses et certains établissements des pays germaniques. Mais comment faire connaître les plus importants de ces textes en France et dans l'espace européen francophone sinon en les republiant en français ? Mathilde Calandrini approuve vivement ce projet, en particulier lorsqu'il concerne le manuel des *scuole infantili* de l'abbé Aporti, que des Russes et des Baltes réclament, et qu'un manufacturier alsacien, de passage à Pise, juge « excellent pour fermer la bouche aux prêtres » ! À la demande d'Émilie Mallet, Ristler accepte de publier deux rapports de Lambruschini et d'Aporti sur les premières *scuole infantili*. Hachette, en revanche, refuse, pour des raisons économiques, de faire la même chose avec un texte de M. Penchaud, le pédagogue de Lausanne, ou avec le manuel d'Aporti, dont la traduction restera à l'état de manuscrit dans les archives de Mme Mallet (1). Finalement, c'est surtout grâce à *L'Ami de l'enfance* que la pionnière de la salle d'asile retransmet au public français les informations qu'elle reçoit sur les écoles enfantines ouvertes dans d'autres pays d'Europe.

La chronique étrangère de *L'Ami de l'enfance*

L'idée d'une revue des salles d'asile revient à Louis Hachette, à l'époque de l'effervescence pédagogique des débuts de la monarchie de Juillet (2). « Un journal donnera de la publicité à des travaux, à des idées, qui resteraient cachés, et ce sera un moyen régulier d'exciter le zèle de bien des gens », écrit-il, le 10 février 1835, à la secrétaire du Comité des dames, dont il sollicite la « coopération active et régulière » (3). Lancé peu après, sous la direction de Jean-Denys Cochin et avec la collaboration d'Émilie Mallet, le journal paraît tous les deux mois jusqu'à ce que l'arrêt des abonnements officiels impose de cesser la publication à la fin de 1840.

(1) Lettres de M. Calandrini du 28 mars 1835 et du 8 mars 1838 ; *Des écoles et des salles d'asile d'Italie en 1834*, Paris, Ristler, 1835 ; lettres de L. Hachette des 7 novembre 1835 et 5 mai 1838.

(2) L'intérêt de Louis Hachette pour l'enseignement préscolaire est bien analysé dans le récent ouvrage de Jean-Yves Mollier : *Louis Hachette*, Paris, Fayard, 1999, pp. 201-205.

(3) Lettre de L. Hachette du 10 février 1835.

Pendant les six années de cette première série, *L'Ami de l'enfance* s'intéresse particulièrement aux écoles enfantines de l'étranger, auxquelles sont consacrées 15 % des pages, soit environ une sur six. Ce thème occupe 6,5 % des pages en 1838, 10 %, environ, en 1835 et 1840, 14 % en 1839, mais près de 20 % en 1836 et le tiers en 1837 (avec 61 pages sur 191), à une époque où les polémiques autour du contrôle de la salle d'asile incitent peut-être les rédacteurs à chercher des sujets hors des frontières. Les établissements étrangers représentent, par ailleurs, 27 % des seuls textes militants (rapports, lettres, témoignages, discours, biographies, comptes rendus) qui décrivent ou qui célèbrent l'école infantine.

L'évocation des expériences étrangères prend des formes très diverses. *L'Ami de l'enfance* publie des documents de type administratif, tels la première circulaire de l'*Infant School Society* (1835), les statuts de la Société pour le soutien et la propagation des écoles gardiennes à Bruxelles (1835) et les règlements des salles d'asile de Verriers (1835) ou de Milan (1840) (1). Les normes de l'installation et du fonctionnement des nouveaux établissements figurent également dans les notices bibliographiques relatives aux publications étrangères, comme le manuel de Wilderspin (1835) ou l'état de situation imprimé des *asili infantili* de Milan (1839) (2).

On peut rapprocher de ces deux catégories de documents des textes directement adressés par des responsables au journal ou à Mme Mallet, comme la notice historique sur les *infant schools* rédigée par Zachary Macaulay, membre du premier comité fondateur (1835), le rapport annuel de la Société des salles d'asile de Boston (1835), les rapports des comités des écoles des petits enfants de Genève et de Lausanne (1836), le rapport du comte Guicciardini sur la fondation de la première école infantine à Florence (1837) ou les comptes rendus de Frédéric Maisan, secrétaire du comité des salles d'asile de Berlin (1837) (3). Au milieu de l'année 1835, Mme Mallet

(1) A.E., 1835, pp. 76, 129, 180, et 1840, p. 308.

(2) « *De l'éducation de la première enfance* par Wilderspin », A.E., 1835, pp. 125-127; « Sullo stato degli asili di carità per l'infanzia in Milano... », 1839, p. 192.

(3) Z. Macaulay : « Notice historique sur l'origine et les progrès des *infant schools* », A.E., 1835, pp. 175-180; « Rapport annuel sur les salles d'asile de Boston », 1835, pp. 151-156; « Extrait d'un rapport récent sur l'école des petits enfants... », 1836, pp. 308-313; « Extrait du rapport de M. le comte Guicciardini... », 1837, pp. 80-94; « Salles d'asile de Berlin », 1837, pp. 146-156 et 181-189.

utilise l'ensemble de la documentation dont elle dispose pour brosser un tableau succinct de l'école enfantine en Europe, avec de longs développements sur la Grande-Bretagne et l'Italie (1).

À côté de ces documents, qui fournissent le point de vue des théoriciens et des fondateurs, *L'Ami de l'enfance* présente les observations de plusieurs témoins, parfois responsables, eux aussi, des nouvelles écoles enfantines dans leur propre pays. Les *infant schools*, on s'en doute, sont l'un des sujets favoris. Le journal publie, entre autres, un compte rendu de la brochure rédigée par Eugénie Millet après son séjour à Londres (1835), des lettres, non signées, sur le fonctionnement de l'*infant school* modèle de Glasgow ou de celle de Chelsea, dirigée par M. Bilby, auteur d'un manuel célèbre (1836), ou un extrait d'un rapport d'Eugène Berger, inspecteur des écoles, sur les sociétés d'éducation de l'Angleterre (1839) (2). Certains observateurs fournissent des témoignages sur plusieurs pays. Un philanthrope français, M. Capplet, ancien manufacturier et conseiller municipal d'Elbeuf, est l'un des informateurs privilégiés du journal, auquel il envoie des notices sur les établissements qu'il a visités en Italie, où il a plaidé la cause des salles d'asile devant le pape en personne, en Suisse, en Allemagne et en Belgique (3). *L'Ami de l'enfance* emprunte aussi des descriptions détaillées des écoles gardiennes de Belgique et de Hollande à l'enquête de Ramon de la Sagra, le philanthrope espagnol dont nous avons signalé les interventions en faveur de l'*escuela de parvulos* (4).

Mme Mallet aurait aimé faire plus et publier la traduction des « pages les plus intéressantes » de la *Guida dell'Educatore*, le journal de l'abbé Lambruschini (5). Hachette et Cochin ont-ils craint de déplaire aux lecteurs français en insistant trop sur les réalisations étrangères ? On peut le supposer, puisque le projet n'aboutit pas. Les étrangers francophones, en revanche, apprécient toujours la chronique des établissements européens, qui évoque à l'occasion leurs propres initiatives. « On a été flatté ici », écrit, en août 1835, le comte

(1) « Notice historique... », *A.E.*, 1835, pp. 145-154.

(2) « Observations sur le système des écoles d'Angleterre... », *A.E.*, 1835, p. 127 ; « Lettre sur l'asile de Chelsea » et « Lettre sur l'*infant school* modèle de Glasgow », 1836, pp. 252-254 et 375-379 ; « Angleterre... », 1839, pp. 87-93.

(3) Sur les témoignages de M. Capplet, voir *A.E.*, 1838, pp. 337-339, 1839, pp. 153-155, 1840, pp. 316-319.

(4) *A.E.*, 1839, pp. 76-83 et 84-87.

(5) « Bulletin bibliographique », *A.E.*, 1837, p. 158.

Guicciardini à Mme Mallet, qui avait consacré aux réalisations italiennes un long développement élogieux dans sa notice historique (1). Mais les partisans les plus convaincus des échanges internationaux peuvent aussi se montrer exigeants. *L'Ami de l'enfance* m'intéresse moins car il « devient tout français », regrette Mathilde Calandrini, le 29 octobre 1836 (2), non sans exagération d'ailleurs, puisque, si le numéro de mai reste effectivement muet sur les établissements étrangers, les numéros de janvier, mars et juillet leur accordent au moins 22 % des pages.

En réalité, c'est au cours des périodes suivantes que la curiosité de *L'Ami de l'enfance* pour les expériences étrangères diminue vraiment. La seconde série (1846-1847) leur consacre seulement 5 % des pages, et la troisième série (1854-1869), 5 % encore jusqu'en 1859 (grâce au débat autour de la méthode Froebel avant la parution d'un nouveau règlement), puis 0,5 % de 1859 à 1869. L'évolution du contexte et du journal explique ce recul. Les années 1835-1840 appartiennent à l'époque héroïque de la salle d'asile, au cours de laquelle les pionniers cherchent à démontrer ses avantages aux fondateurs potentiels que sont les bienfaiteurs et les responsables locaux. Les réalisations de l'étranger sont un argument supplémentaire dans un discours de propagande qui occupe alors près de la moitié des pages. À partir de la fin des années 1840, la situation a changé et, avec elle, le ton du journal. L'institutionnalisation de la salle d'asile sous la tutelle de l'administration et l'intervention, de plus en plus massive, des congrégations relèguent au second rang l'ancien discours militant, réduit à 20 % des pages entre 1859 et 1869. Désormais, l'exaltation des initiatives étrangères n'est plus d'actualité, et seule l'arrivée en France de la méthode Froebel élargit momentanément la curiosité du journal. Cette évolution de *L'Ami de l'enfance* attire l'attention sur les limites – ici, chronologiques – de l'intérêt pour des modèles étrangers de préscolarisation.

De la circulation internationale des idées pédagogiques aux pratiques nationales de préscolarisation

« Tous les détails que vous voudrez me communiquer seront reçus ici avec intérêt et utilité », affirme Mathilde Calandrini à Mme Mal-

(1) Lettre à Mme Mallet du 20 août 1835 et « Notice historique », *A.E.*, 1835, pp. 148-150.

(2) Lettre à Mme Mallet du 29 octobre 1836.

let, le 28 janvier 1835 (1). On comprendrait mal cette soif d'informations si l'on oubliait la grande nouveauté de la garde éducative générale des jeunes enfants. Quel que soit le pays, la première génération des fondateurs rassemble des pionniers engagés sur plusieurs fronts. Les hommes et les femmes qui ouvrent les premières écoles enfantines institutionnelles doivent surmonter, à la fois, la concurrence des garderies et des écoles primaires, où certains parents déposent traditionnellement les plus petits, l'opposition fréquente de l'Église catholique, attachée au principe de la première éducation maternelle, et l'inertie des autres notables ou des autorités, réservés à l'égard d'un nouveau poste de dépenses. Dans ce contexte, la connaissance des initiatives étrangères est utile à plusieurs niveaux. Elle détermine la prise de conscience ou le passage à l'acte. Elle reconforte les promoteurs isolés. Elle révèle aux indifférents l'engagement de certaines personnalités. Par-dessus tout, elle fournit des exemples d'organisation, de discipline, de matériel pédagogique et de leçons.

La petite école institutionnelle ne se contente pas d'imiter la grande, qui initie parfois ses plus petits élèves à la lecture, voire à l'écriture. Elle prétend adapter les premiers apprentissages des trois rudiments aux capacités particulières des jeunes enfants et leur offrir, en plus, des activités physiques, des chants et des causeries religieuses et scientifiques, qui n'existent pas dans la plupart des garderies et des petites classes des écoles primaires. Mais tous les fondateurs des nouveaux établissements ne sont pas capables d'improviser ces enseignements, et parfois même de les imaginer. À l'époque des premières créations, c'est souvent dans un pays étranger mieux pourvu en écoles enfantines qu'ils découvrent un programme, une méthode, une collection d'images ou de chants. Le système de l'*infant school* ne fait pas figure de modèle dominant à cause de sa seule antériorité et de la curiosité de l'Europe post-napoléonienne pour tout ce qui se fait en Angleterre : il apporte aussi des solutions aux problèmes pratiques et pédagogiques rencontrés par les promoteurs de la nouvelle garde éducative des jeunes enfants.

Les premières écoles enfantines européennes seraient-elles, alors, une simple copie conforme du modèle anglais ? Non, et pour plusieurs raisons, dont certaines constituent de nouvelles pistes de recherches. La notion même de « modèle anglais » est trop systématique si l'on songe au nombre des théoriciens et des auteurs de manuels. Les priorités et les démarches sont-elles toujours identiques

(1) *Ibid.*, le 28 janvier 1835.

chez Wilderspin, bien connu des pionniers parisiens et italiens, Goyder, le directeur de l'*infant school* de Bristol, Stow, l'organisateur de l'*infant school* modèle de Glasgow, où l'enseignement religieux prédomine, Bilby, le directeur de l'asile de Chelsea, qui utilise beaucoup le chant, Charles et Élizabeth Mayo, les pédagogues pestalozziens qui ont influencé Pablo Montesimo ? La notion de modèle originel doit être encore plus relativisée lorsqu'un intermédiaire, comme Wertheimer, ajoute ses propres suggestions. La découverte directe ou indirecte de l'*infant school* n'entraîne pas non plus, obligatoirement, un démarquage exclusif. On pourrait même imaginer le contraire en considérant les silences calculés d'un Jean-Denys Cochin sur sa documentation anglaise ou la proclamation, par Mathilde Calandrini, de la spécificité du manuel d'Aporti, « composé en italien et fruit de l'expérience d'un ecclésiastique lombard ». Méfions-nous de ces démarches, dont la fonction tactique transparait dans les explications de la pionnière de Pise à sa correspondante parisienne : « c'est sous l'égide de l'abbé Aporti que nous avons conduit notre timide entreprise, car les noms de France et d'Angleterre font peur, réveillent les suspicions » (1). Mais si cette stratégie ne doit pas masquer les emprunts à des modèles étrangers, elle ne doit pas non plus faire oublier les particularités des écoles enfantines ouvertes dans les différents pays.

Une institution ou une méthode venues de l'étranger, ou même d'une autre région, doivent plus ou moins composer avec la société qui les accueille. Bien des facteurs pèsent sur l'adoption d'un projet éducatif dans un pays, voire dans une province ou une ville : ici, les créations antérieures ; là, le réseau d'information utilisé (catholique, protestant, maçon, libéral, fouriériste) ou les conceptions pédagogiques du fondateur ; ailleurs, l'intervention d'une Église ou des autorités centrales, de plus en plus présentes, dans certains pays, à l'époque de la construction des États nations. Dès lors, l'intérêt pour un établissement étranger n'exclut pas les réserves, les critiques et les modifications. Eugénie Millet désapprouve les exercices de lecture dans la Bible ou les leçons de géographie sur une sphère qui sont pratiqués à Londres. Jean-Denys Cochin et Amélie de Champlouis rejettent les châtiments corporels, admis, en dernière instance, par Wilderspin. Des administrateurs allemands interdisent aux nouvelles écoles enfantines d'anticiper sur l'apprentissage des rudiments, réservé à l'école primaire. Aporti, qui ne dissocie pas l'éducation catholique et la formation du jeune enfant, accorde à la religion un

(1) *Ibid*, le 24 octobre 1834.

rôle pédagogique beaucoup plus grand que Wilderspin. Mathilde Calandrini regrette l'absence ou la place trop réduite du travail manuel dans la salle d'asile. Giuseppe Sacchi, le promoteur des crèches et des *scuole infantili* à Milan, compare les établissements parisiens à des caravansérails surpeuplés (1)! Le mélange de plusieurs sources d'inspiration contribue aussi à l'originalité du projet définitif. Certaines écoles enfantines suisses, globalement fidèles au système anglais, adoptent vite d'autres méthodes, en particulier allemandes, pour l'initiation à la lecture et à l'écriture (2). Le manuel du tchèque Jan Svoboda, *La petite école*, traduit en polonais (en 1840) et en danois, rassemble des propositions empruntées à Comenius et à Chimani, l'un des théoriciens des asiles viennois (3). Tous les établissements ne sont pas non plus des institutions statiques, conçues, une fois pour toutes, par des pionniers en fonction d'un exemple étranger. En 1846, donc bien avant l'arrivée du modèle froebelien, Marie Pape-Carpantier propose une autre gestion pédagogique du public de la salle d'asile, moins dépendante du mécanisme collectif que les systèmes de l'*infant school* ou de Jean-Denys Cochin, mais plus ouverte aux relations affectueuses entre l'adulte et le bambin (4).

Si l'on considère maintenant, au-delà des objectifs et des programmes, les pratiques sociales et pédagogiques des écoles enfantines, l'impression d'hétérogénéité est encore plus forte au niveau international, mais aussi – nous l'avons déjà signalé pour la France – au niveau national. Tous les pays ne possèdent pas la même proportion d'établissements qui assument une vraie mission d'assistance grâce à des horaires d'ouverture adaptés au travail populaire, à des soins médicaux et des distributions de nourriture. Tous n'autorisent pas les hommes à travailler dans les écoles enfantines. Tous ne font pas les mêmes choix en ce qui concerne le cadre et le contenu de l'enseignement. Le gradin, meuble emblématique des petites écoles anglaises et françaises, est parfois remplacé dans les pays allemands par des tables, associées à des bancs fixes ou mobiles. Au Danemark, plusieurs responsables limitent le nombre des enfants à soixante-

(1) E. Millet : *Observations...*, *op. cit.*, p. 12; *Instruction...*, *op. cit.*, p. 34; *Manuel...*, *op. cit.*, p. 158; G. Erning et al., *op. cit.*, p. 28; lettre à Mme Mallet du 23 novembre 1837; C. Sideri, *op. cit.*, pp. 281 et 307.

(2) « Extrait d'un rapport sur l'école des petits enfants du quartier Saint-Gervais, à Genève », A.E., 1836, p. 309.

(3) M. Vera : « 150 Years of Institutional Care for Pre-school Children in Czechoslovakia », in *Conference papers for the 4th session of the ISCHE*, *op. cit.*, p. 92.

(4) J.-N. Luc : *L'invention du jeune enfant...*, *op. cit.*, p. 198.

quinze pour éviter le surpeuplement. En Hollande, certaines écoles gardiennes divisent les bambins, selon leur âge et leur niveau, en deux, trois ou quatre classes, équipées de tables. En Italie, trois traits frappent les visiteurs français : le sectionnement des élèves selon l'âge, les distributions fréquentes de soupe et la place importante des travaux manuels (1).

Cet inventaire rapide montre les limites de tout raisonnement systématique en termes d'imitation de modèles. Le rôle incontestable de l'*infant school* comme source d'inspiration dans la première moitié du XIX^e siècle ne doit pas masquer les identités des écoles enfantines ouvertes dans les autres pays. La même remarque vaut pour le *Kindergarten*, qu'une partie de l'Europe découvre au fil des pérégrinations de la baronne de Marenholtz-Bülow et dans la version très personnelle de cette disciple de Froebel (2). L'histoire européenne de la préscolarisation institutionnelle ne peut pas négliger les multiples relais – mondains, confessionnels, associatifs, politiques, éditoriaux, professionnels – qui font connaître au-delà des frontières les théories, les expériences et les réalisations. Mais son objectif principal reste l'étude des projets et, plus encore, des applications dans des contextes nationaux marqués par des évolutions démographiques, économiques, sociales, culturelles et politiques spécifiques. Elle doit dépasser le simple tableau de la circulation internationale des idées pédagogiques et des filiations.

Jean-Noël LUC

Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)

Centre de recherches historiques et sociologiques sur l'Éducation
(E.N.S. de Saint-Cloud/Fontenay)

(1) A.E., 1839, pp. 77-82 et 154; 1836, pp. 220-222 et 346-352; 1840, pp. 316-319.

(2) Sur cette question, voir, en plus de l'article de G. Budde, H. Heiland : *Fröbelbewegung und Fröbelforschung. Bedeuten de Persönlichkeiten der Fröbelbewegung im 19. und 20. Jahrhundert*, Hildesheim, G. Olms, 1992, 214 p. On trouvera des exemples d'appropriation nationale de la méthode froebelienne en Espagne et en France dans : L. Esteban Mateo et L.M. Lazaro Lorente, *op. cit.*, J. Ruiz Berrio, *op. cit.* et P. Lahoz Abad : « El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España », *Historia de la Educación*, n° 10, 1991, pp. 107-135; J.-N. Luc : « Salle d'asile contre jardin d'enfants : les vicissitudes de la méthode Froebel en France (1855-1887) », *Paedagogica Historica*, juin 1993, pp. 433-458.

ANNEXE I

Chronologie de la préscolarisation dans quelques pays d'Europe aux XIX^e et XX^e siècles

Cette chronologie, qui ne prétend pas être exhaustive, se rapporte surtout à la réglementation, à la fondation des institutions et aux publications pédagogiques. Elle a été composée à partir des informations fournies par Gunilla Budde (Allemagne), David Crook (Angleterre), Marc Depaepe et Frank Simon (Belgique), Carmen Colmenar Orzaes (Espagne), Monica Ferrari (Italie), et de quelques informations complémentaires.

Jean-Noël Luc

1770

- France Ouverture des écoles à tricoter, au Ban-de-la-Roche, par le pasteur Oberlin
- Allemagne Jean-Bernard Basedow, *Livre méthodique pour les pères et mères*

1801

- France Ouverture à Paris, par la marquise de Pastoret, d'une salle d'hospitalité

1802

- Allemagne Fondation, par la princesse Pauline de Lippe-Detmold, de l'*Aufbewahrungs-Anstalt* (établissement de garde pour enfants en bas-âge)

1803

- Allemagne Ouverture, le 13 novembre, à Griesheim (Thuringe), par Friedrich Froebel, de l'*Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt* (Institut allemand d'éducation générale)

1804

- Allemagne Transfert de l'établissement de Froebel à Keilhau

1805

- Allemagne F. Froebel, *Menschenerziehung* (L'éducation de l'homme)

1806

- Allemagne Décret d'encouragement à la création de *Bewahranstalten* (garderies) et de *Kleinkinderschulen* (écoles de jeunes enfants) en Prusse.
- Projet de loi relatif à la création, dans le grand-duché de Berg, d'une *Warteschule* (école garderie) dans toute commune comptant plus de soixante enfants scolarisés

1807

Allemagne Fondation, par Johann Georg Wirth, de la garderie d'Augsbourg

1814

Allemagne Réglementation, dans le Schleswig-Holstein, des *Aufsichtsschulen*, destinées aux enfants de quatre à sept ans

1816

Angleterre Fondation à New Lanark, par Robert Owen, de l'*Institution for the Formation of Character* (Institut pour la formation du caractère) avec une *infant school* au rez-de-chaussée

1819

Angleterre Ouverture des premières *infant school* de Londres, à Brewers Green (Westminster), sous la direction de James Buchanan, et à Quaker Street (Spitalfields), sous la direction de Samuel Wilderspin

1823

Angleterre Samuel Wilderspin, *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor...* (Sur l'importance d'éduquer le jeune enfant pauvre...)

France Marc-Antoine Jullien, *Notice sur la colonie industrielle de New-Lanark*

1824

Angleterre Fondation de la Société des *infant schools*

1825

Allemagne Établissement obligatoire, par les communes du Hesse-Cassel, d'une pièce réservée aux jeunes enfants dans les Maisons des pauvres

1826

France Ouverture, à Paris, de la première salle d'asile par un comité des Dames réuni à l'initiative de Mme Jules Mallet

1827

Allemagne Décret sur la création des *Kleinkinderschulen* (écoles pour tout-petits) en Prusse

Belgique Premières *Bewaarscholen* ou « écoles gardiennes » à Bruxelles

France Ouverture, à Paris, d'une deuxième salle d'asile par Jean-Denys Cochin

1828

Italie Ouverture à Crémone, par Ferrante Aporti, de la première *scuola infantile*

France Eugénie Millet, *Observations sur le système des écoles d'Angleterre pour la première enfance établies en France sous le nom de salles d'asile*

1829

- France Charles de Lasteyrie, *Des écoles des petits enfants des deux sexes de l'âge de 18 mois à 6 ans...*
Jean-Pierre Monod, *Notice sur l'école des petits enfants établie à Genève*

1833

- France Jean-Marie-Denys Cochin, *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile* (5^e édition, 1857)
Amélie Nau de Champlouis, *Instruction élémentaire pour la formation et la tenue des salles d'asile de l'enfance*
- Italie Ferrante Aporti, *Manuale di educazione ed admaestramento per le scuole infantili*

1834

- France Ouverture à Verviers d'une école gardienne par Mme de Biolley
Émilie Mallet, *De la direction morale des salles d'asile et des comités de surveillance*
- Italie Ouverture à Florence d'une *scuola infantile* par le comte Guicciardi, soutenu par l'abbé Lambruschini

1835

- France Début de la publication de *L'Ami de l'Enfance*

1836

- Allemagne Fondation, dans la maison des diaconesses de Kaiserswerth, par Theodor Fliedner, du premier établissement de formation pour les institutrices des écoles enfantines
- Angleterre Fondation de la *Home and Colonial Infant School Society* (Société des infant schools métropolitaines et coloniales)
- France Circulaire du ministère de l'Instruction publique du 8 avril relative à l'organisation des salles d'asile (début du recrutement officiel des maîtres et des maîtresses par examen)
- Italie Ouverture, par Giuseppe Sacchi, de la première *scuola infantile* à Milan

1837

- France Ordonnance du 22 décembre sur l'organisation des salles d'asile (nomination de la première inspectrice générale des salles d'asile)
- Italie Condamnation des *scuole infantili* par le pape Grégoire XVI

1838

- Espagne Fondation par la *Sociedad para Propagar y Méjorar la Educación del Pueblo* (Société pour la propagation et l'amélioration de l'éducation populaire) de la première *escuela de párvulos* en Espagne: l'école de Virio, à Madrid, qui sert aussi d'école normale

1839

- Allemagne Formation à Blankenburg, par Friedrich Froebel, des premiers éducateurs de jeunes enfants, dits « chefs de jeu »
Réglementation des *Kleinkinderbewahranstalten* (garderies) qui leur interdit l'enseignement des disciplines scolaires
Instruction ministérielle qui définit les *Warteschulen* du royaume de Prusse comme des établissements d'éducation
- Belgique M. Ramon de la Sagra, *Voyage en Hollande et en Belgique sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons*

1840

- Allemagne Création officielle à Blankenburg, par Friedrich Froebel, de l'*Allgemeiner Deutscher Kindergarten* (Jardin d'enfants allemand)
- Belgique Vicomtesse [R.] de Biolley, *Manuel à l'usage des écoles gardiennes* (premier manuel de ce type, 2^e éd., 1856)
- Espagne Publication du *Manuel para los maestros de escuelas de párvulos* (Manuel pour les maîtres des écoles enfantines) de Pablo Montesino

1841

- Allemagne Fondation à Darmstadt, par Johannes Fölsing, d'une *Kleinkinderschule für höhere Stände* (école enfantine pour les enfants des classes aisées)

1842

- Allemagne Fermeture du jardin d'enfants de Blankenburg
- Belgique Première loi organique sur l'enseignement primaire (y compris l'enseignement gardien), votée dans le cadre du compromis « unioniste », et qui prévoit de subventionner des écoles gardiennes

1843

- Allemagne F. Froebel, *Mutter und Koselieder* (Chants de la mère)

1845

- Allemagne Mort de Friedrich Froebel à Bad Liebenstein

1846

- France Marie Carpentier, *Conseils sur la direction des salles d'asile*

1847

- France Ouverture, à Paris, d'un centre de formation à la direction des salles d'asile, appelé École maternelle normale en 1848, puis Cours Pratique en 1852
- Belgique Zoë Gatti de Gamond devient la première inspectrice des écoles gardiennes, des écoles primaires et des écoles normales de filles en Belgique

1848

- Allemagne Réunion d'enseignants à Rudolstadt (Thuringe) et envoi d'une pétition à l'adresse du Parlement de Francfort pour réclamer la reconnaissance des jardins d'enfants comme la première étape du cursus scolaire
- France Marie Pape-Carpantier, *Enseignement pratique dans les salles d'asile ou premières leçons à donner aux petits enfants*

1851

- Allemagne Interdiction des *Kindergarten* dans le royaume de Prusse
- Angleterre Ouverture, par Bertha et Johannes Ronge, du premier *Kindergarten* anglais à Bloomsbury (Londres)
- Belgique Zoë Gatti de Gamond, *Manuel des salles d'asile et des écoles primaires, avec un questionnaire d'après la méthode de Pestalozzi, contenant les notions les plus élémentaires des sciences naturelles* (ouvrage rédigé pour le compte du gouvernement)

1854

- Allemagne Ouverture à Gotha, par August Köhler, d'un *Kindergarten* et d'un institut de formation d'éducatrices
- Angleterre Séjour de Mme Marenholtz-Bülow à Londres

1855

- Angleterre Bertha et Johannes Ronge, *Practical Guide to English Kindergarten*
- France Décret du 21 mars et arrêté du 22 mars organisant les salles d'asile (recrutement exclusif d'un personnel féminin, nomination d'une inspectrice générale dans chaque académie)
Arrivée de Mme Marenholtz-Bülow à Paris et expérimentation de la méthode Froebel au Cours pratique
Bertha von Marenholtz-Bülow, *Les jardins d'enfants de Frédéric Froebel, nouvelle méthode d'instruction et d'éducation*
- Italie Giuseppe Sacchi, *Gli asili infantili e la Civiltà cattolica* (Les salles d'asile et la manière de vivre catholique)

1857

- Belgique Premier jardin d'enfants fröbélien à Bruxelles (Ixelles)
Séjour de Mme Marenholtz-Bülow à Bruxelles

1858

- France Marie Pape-Carpantier, *Histoires et leçons de choses pour les enfants*

1859

- Belgique Jean-François Jacobs, *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et mères de famille, composé sur les documents allemands*
- France Arrêté du 5 août qui allège le programme des salles d'asile

1860

- Allemagne Fin de l'interdiction des *Kindergarten* dans le royaume de Prusse
Parution de la revue *Kindergarten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse* (Rédaction: A. Köhler, Fr. Schmidt et Fr. Seidel)
Fondation à Hambourg, par Johanna Goldschmidt, de la *Hamburger-Fröbel-Verein* (Association Froebel de Hambourg) et d'un centre de formation pour éducatrices
- Italie Règlement sur l'enseignement primaire (après la loi Casati de 1859), qui souligne la fonction d'assistance des *scuole infantili*

1861

- Allemagne Lina Morgensterin (dir.), *Paradies der Kindheit* (Le Paradis de l'enfance), premier ouvrage entièrement destiné aux éducatrices
Fondation par Mme Marenholtz-Bülow de la revue *Pädagogik der Gegenwart* pour diffuser les principes de Froebel
Ouverture à Berlin, par Mme Marenholtz-Bülow, du premier *Volkskindergarten* (jardin d'enfants populaire)

1862

- Espagne Création de l'École enfantine modèle de Barcelone

1863

- Espagne Publication de *l'Arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos* (l'Art d'éduquer. Cours complet de pédagogie théorique et pratique appliquée aux écoles enfantines)

1867

- France Conférences de Marie Pape-Carpantier sur la méthode des salles d'asile aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition de 1867

1868

- France Marie Pape-Carpantier, *Enseignement par les yeux. Zoologie des salles d'asile et des écoles élémentaires* (1868-1869)

1869

- France Circulaire du 10 mai aux inspectrices générales relative aux limites des enseignements de la salle d'asile

1870

- Allemagne Fondation, par le baron Adolf de Bissing auf Beerberg, d'une revue d'obédience évangélique *Die christliche Kleinkinderschule* (L'école maternelle chrétienne)
Ouverture à Munich du *Fröbel-Seminar* (Cercle d'études Froebel)

1871

- Allemagne Création d'un groupement associatif réunissant certaines écoles maternelles évangéliques (*Oberlin-Verein*)
- Italie Séjour de Mme Marenholtz-Bülow en Italie

1872

- Allemagne Rédaction, par Henriette Goldschmidt et Auguste Schmidt, d'une pétition qui réclame l'intégration des établissements froebéliens (jardins d'enfants et centres de formation) dans le système scolaire, à l'échelle des communes et de l'État
- France Création de la Société pour la propagation des nouvelles méthodes d'enseignement dans les écoles et les salles d'asile, rebaptisée ensuite Société Froebel

1873

- France Charles et Fanny Delon, *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*

1874

- Allemagne Création par Henriette Schrader-Breumann, nièce de Froebel et directrice d'un *Volkskindergarten*, du *Verein für Volkserziehung* (Association pour l'éducation populaire)
« Conférence sur les établissements chrétiens destinés à l'accueil des enfants en bas-âge », au cours de laquelle les maisons-mères des diaconesses organisent un centre évangélique commun de formation des éducatrices
- Angleterre Fondation de l'*English Fröbel Society*
- Espagne Création dans l'école normale des institutrices de Madrid d'une classe de pédagogie spéciale d'après la méthode de Froebel. Publication de de *Froebel y los Jardines de la Infancia* (Froebel et les Jardins d'enfants) de Pedro de Alántara García.
Promulgation de l'ordonnance du 31 octobre, qui charge l'École normale centrale enfantine (l'école de Virio) d'expérimenter la méthode de Froebel

1876

- Espagne Décret royal du 31 mars qui institue, à l'École normale centrale des maîtres de Madrid, une chaire publique spéciale d'éducation enfantine, selon la méthode de Froebel

1877

- France Herman Goldammer, *Méthode Froebel, le jardin d'enfants. Devoirs et occupations à l'usage des mères de famille, des salles d'asile et des écoles primaires*, avec une introduction de la baronne de Marenholtz

1879

- Belgique Deuxième loi organique sur l'enseignement primaire (y compris l'enseignement gardien), d'inspiration libérale radicale, et qui prévoit, pour l'État, la possibilité d'ajouter des écoles gardiennes aux écoles primaires communales
- Espagne Inauguration de l'école enfantine modèle *Jardines de la Infancia* (Les jardins de l'enfance) à Madrid, qui remplace l'école modèle de Virio.
Publication du *Manuel théorique et pratique d'éducation enfantine selon la méthode des Jardins d'enfants de Froebel*, par Pedro de Alcántara Garcíá.
- France Nomination de Pauline Kergomard à l'inspection générale des salles d'asile

1880

- Belgique Premier programme, teinté de froebelisme, des exercices et des occupations dans les écoles gardiennes communales; institution du diplôme d'institutrice gardienne
- Allemagne Organisation, par Henriette Schrader-Breyman, de la *Pestalozzi-Fröbel Haus* (Maison Pestalozzi-Froebel)

1881

- France Décret et arrêté du 2 août organisant les écoles maternelles

1882

- Belgique Organisation des examens pour le diplôme d'institutrice gardienne
- Espagne Décret royal du 17 mars, qui confie aux femmes la direction des écoles enfantines, qui crée un Office général chargé de la réglementation et de l'inspection de ces écoles, et qui organise un cours théorique et pratique pour la formation des futures maîtresses d'écoles enfantines à l'école normale centrale des maîtresses de Madrid.
Réunion, du 28 mai au 5 juin, du Congrès pédagogique national pendant lequel est reconnue l'importance de l'éducation enfantine.
Arrêté du 28 juillet relatif à l'organisation pédagogique et aux programmes des écoles maternelles
- France Début de la publication de la revue *L'École maternelle et enfantine*

1883

- France Circulaire du 1^{er} octobre qui impose l'ouverture d'une école enfantine annexe dans chaque école normale de filles

1884

- Belgique Troisième loi organique sur l'enseignement primaire (y compris l'enseignement gardien), d'inspiration catholique

- Espagne Décret royal du 4 juillet, établissant le plan d'études des écoles enfantines : doctrine chrétienne, devoirs et règles de politesse, lettres et nombres, leçons de choses et chant.
Suppression de l'Office général des écoles enfantines. Création d'un autre organisme, géré par un conseil composé de femmes de l'aristocratie
1886
- France Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école* (première série)
1887
- Belgique Organisation de conférences pédagogiques distinctes pour les institutrices gardiennes
- France Décret et arrêté du 18 janvier relatifs à l'organisation de l'enseignement primaire (y compris les écoles maternelles)
1888
- Italie Pietro Cavazzuti, *Manuale per gli asili infantili di campagna* (Manuel pour les écoles enfantines de campagne)
1889
- Espagne Suppression définitive du cours spécial des maîtresses d'écoles enfantines, établi à l'école normale centrale des maîtresses de Madrid
1890
- Belgique Deuxième programme pour les écoles gardiennes communales, d'inspiration catholique
1892
- Angleterre Fondation du *Froebel Institute College* à Londres
1894
- France Suzanne Brès, *Jeux et occupations pour les petits, guide des mères et des institutrices*
1895
- France Pauline Kergomard, *L'éducation maternelle dans l'école* (deuxième série)
- Belgique Quatrième loi organique sur l'enseignement primaire (y compris l'enseignement gardien), d'inspiration catholique
- Italie Collaboration de Rosa et Carolina Agazzi à la salle d'asile de Mompiano (Brescia)
1898
- Belgique Première réglementation légale de la formation des institutrices gardiennes et introduction du certificat d'aptitude ; régime des subventions pour l'éducation préélémentaire communale
- Italie Communication de Rosa Agazzi au Congrès pédagogique italien de Turin sur *l'Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema Fröbel*

1901

- Espagne Décret royal du 26 octobre, introduisant le même plan d'étude pour toutes les écoles publiques, y compris les écoles enfantines, avec, comme seule distinction entre les différents niveaux, l'amplitude du programme et la durée des exercices
- Italie Pietro Pasquali, *Il nuovo asilo* (Le nouvel asile)

1902

- Italie La Commune de Brescia proclame Mompiano « Salle d'asile rurale modèle »

1904

- Angleterre Margaret McMillan, *Education through the Imagination* (L'Éducation grâce à l'imagination)
- France Léon Frapié, *La Maternelle*
Début de publication de la revue *L'Éducation enfantine*

1905

- Angleterre Publication, par le ministère de l'Éducation, des *Reports on Children under five Years of Age in Public elementary Schools* (Rapports sur les enfants de moins de cinq ans dans les écoles élémentaires publiques), rédigés par cinq inspectrices des écoles
- Espagne Fondation en Catalogne du premier *parvulario* (établissement destiné aux jeunes enfants), de caractère nettement froebélien, le Mont d'Oro, par Joan Palau i Vera
- France Circulaire du 7 mars relative aux erreurs commises dans l'organisation et l'enseignement des écoles maternelles

1907

- Italie Ouverture à Rome, par Maria Montessori, de la première *Casa dei Bambini* (Maison des enfants)

1908

- Angleterre Ouverture, par Rachel et Margaret McMillan, d'une clinique-école à Bow
- France Instructions du 16 mars relatives aux objectifs et aux programmes de l'école maternelle

1909

- Italie Maria Montessori, *Il Metodo della pedagogica scientifica applicato all'autoeducazione infantile nelle case dei bambini* (Méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'auto-éducation dans la Maison des enfants)

1910

- Angleterre Transfert à Dedford de la clinique-école des sœurs Mc Millan et ouverture d'une pouponnière aérée annexe
- Belgique Première école normale froebélienne à Mons
- France Pauline Kergomard, Suzanne Brès, *L'enfant de deux à six ans*

1911

- Allemagne Ouverture à Leipzig d'une *Hochschule für Frauen* (école supérieure pour les femmes).
Parution du premier numéro d'une revue spécialement consacrée aux jardins d'enfants, *Der Kinderhort*
- Italie Pietro Pasquali, *Il nuovo spirito dell'asilo* (Le nouvel esprit de l'asile)
Ouverture à Milan de la *Rinnovata* par Giuseppina Pizzigoni

1912

- Angleterre Traduction du livre de Maria Montessori sous le titre *The Montessori Method*
- France Création d'un Cours normal d'éducation maternelle (appelé plus tard Cours Pauline Kergomard) à l'école normale de filles de Paris (ouverture de cours semblables dans d'autres écoles normales au cours des années suivantes)

1913

- Allemagne Traduction allemande du livre de Maria Montessori sous le titre *Selbständige Erziehung im frühen Kindesalter* (Auto-éducation des jeunes enfants)

1914

- Italie Décret royal du 14 janvier sur les *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (Instructions, programmes et emplois du temps pour les salles d'asile et les jardins d'enfants)

1915

- Espagne Fondation à Barcelone, par la Fédération de Catalogne, de l'École Montessori

1917

- Allemagne Fondation de la *Zentralverband katholischer Kinderhote und Kleinkinderanstalten Deutschlands* (Fédération centrale des jardins d'enfants catholiques d'Allemagne)
Conférence ministérielle sur l'école à Weimar. La majorité des représentants d'associations caritatives et plusieurs experts se prononcent pour l'intégration des jardins d'enfants dans le système d'assistance publique
- France Départ en retraite de Pauline Kergomard, inspectrice générale depuis 1879

1918

- Angleterre Reconnaissance officielle du concept de *nursery education* par l'*Education Act*

1919

- Angleterre Margaret McMillan, *The Nursery School*

- Belgique Attribution exclusive des subventions aux établissements où exercent des maîtresses pourvues du certificat d'aptitude
- France Traduction du livre de Maria Montessori sous le titre *La pédagogie scientifique*, avec une préface de Paul Lapie

1921

- Belgique Création des premières sections normales pour les institutrices gardiennes
- France Décret du 15 juillet modifiant l'organisation des écoles maternelles
- Création, par Mme Le Saint (institutrice), de l'Association générale des institutrices des écoles maternelles et classes enfantines publiques de France et des colonies

1922

- Allemagne *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* (loi relative au bien-être de la jeunesse)
- Espagne Décret royal du 2 juin, créant des écoles maternelles modèles

1924

- Allemagne Entrée en vigueur de la loi de 1922 et abrogation de certaines de ses dispositions

1925

- Allemagne Fondation à Berlin de la *Deutsche Montessori-Gesellschaft* (Association Montessori allemande)
- Italie Création de l'O.N.(P.)M.I. (*Organizzazione Nazionale per la Protezione della Maternità e dell'Infanzia*)

1926

- Allemagne Ouverture, à Schweina, d'une maison Friedrich-Froebel
- Fondation de l'*Arbeitsgemeinschaft Fröbelscher Kinderpflegerinnen* (Association des éducatrices d'obédience froebélienne)
- Ouverture à Stuttgart du premier jardin d'enfants Waldorf
- Belgique Réorganisation de l'enseignement normal pour les institutrices gardiennes (1926-1928)

1927

- Belgique Troisième programme pour les écoles gardiennes communales
- France Instructions relatives à la construction, au mobilier et au matériel des écoles maternelles
- Italie Rosa Agazzi, *L'arte delle piccole mani* (L'art des petites mains)

1928

- Allemagne Unification de la formation des éducatrices de garderies et de celle des institutrices de *Kindergarten*
- Italie Décret du 5 février sur l'*Ordinamento dell'amministrazione locale per l'istruzione elementare* (Organisation de l'administration locale pour l'instruction primaire)

1930

- Allemagne Ordonnance ministérielle qui prévoit l'utilisation généralisée de l'expression *Kindergarten*
- Angleterre Susan Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children* (La Croissance intellectuelle des jeunes enfants)

1931

- Espagne De 1931 à 1936, diffusion en Espagne, et particulièrement en Catalogne, de la méthode Montessori, ainsi que des méthodes Decroly et Freinet
- France Congrès international de l'enfance à Paris, organisé à l'initiative des inspectrices générales de l'école maternelle française

1932

- Belgique Création obligatoire d'une école gardienne, par la commune, sur la requête d'un nombre suffisant de parents

1933

- Allemagne Mise au pas des jardins d'enfants par la dictature national-socialiste; fermeture des maisons Montessori et des jardins d'enfants Waldorf; tentative de subordination de tous les autres établissements à l'organisme d'assistance publique fondé par les nazis, la *Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV)*. Fondation par la NSV des *Erntekindergärten* (Jardins d'enfants de la récolte)
- Angleterre Publication, par le ministère de l'Éducation, de *The Infant and Nursery School* (Le Rapport Hadow)

1934

- Allemagne Restauration du système des jardins d'enfants par référence au système de la République de Weimar

1939

- Italie *Carta della scuola* (Charte de l'école), avec des programmes pour l'école maternelle

1944

- Angleterre L'*Education Act* confie aux autorités locales le soin de développer la préscolarisation dans des écoles maternelles

1945

- Espagne Loi sur l'enseignement primaire du 17 juillet (l'article 19 concerne les écoles maternelles et les écoles enfantines).
- Italie *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (Programmes, instructions et plans pour les écoles primaires et maternelles)

1948

- Allemagne Fondation du *Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Association Pestalozzi-Froebel)

- France Création de l'OMEP (Organisation mondiale de l'éducation préscolaire)
1950
- Allemagne Loi sur « la protection des mères et des enfants, et sur le droit des mères », qui prévoit la création de crèches et de jardins d'enfants (RDA)
1951
- Belgique Nouveaux programmes des écoles gardiennes
1952
- Allemagne Premières directives relatives aux établissements d'éducation préscolaire et aux garderies en RDA
1954
- Allemagne Création des premières garderies publiques en RDA
1955
- Belgique Droit de l'État de créer des écoles gardiennes publiques
1956
- Allemagne Ordonnance sur le paiement de cotisations en cas de prise en charge des enfants par des crèches communales et des crèches d'entreprises
- Espagne Création de l'école des jardinières éducatrices à Barcelone où sont étudiées les méthodes de Froebel, Montessori et Decroly
1957
- Allemagne Conférence centrale sur l'éducation préscolaire à Leipzig
- Belgique Allongement de la durée des études dans les écoles normales gardiennes
1958
- Allemagne Application en RFA d'une nouvelle loi sur l'assistance à la jeunesse
- Italie *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (Orientations de l'activité éducative dans l'école maternelle)
1959
- Allemagne Mémorandum de l'Association Caritas relatif à l'éducation préscolaire (RFA)
Loi du 2 décembre, qui organise, en RDA, l'intégration de l'administration des *Kindergarten* à celle du système scolaire
1960
- Allemagne Congrès des écoles maternelles à Hanovre
Mise en place de projets pilotes financés conjointement par l'État fédéral et par les Länder

Adoption par le Conseil allemand de l'Éducation (*deutscher Bildungsrat*) d'un plan structurel pour le système éducatif (*Strukturplan für das Bildungswesen*), qui prend en compte le jardin d'enfant comme institution d'enseignement élémentaire (RFA)

1964

Espagne Suppression de l'école modèle des jardins d'enfants de Madrid

1965

Espagne Création de l'école des maîtres Rosa Sensat à Barcelone

1967

Angleterre Rapport du comité Plowden, *Children and their Primary Schools*, qui conclut que l'éducation préscolaire est souhaitable, « non seulement du point de vue éducatif, mais aussi pour des considérations sociales, de santé et d'assistance »

1968

Italie Instauration des écoles maternelles de l'État

1969

Espagne Publication du *Livre Blanc* du ministère de l'Éducation et de la Science: *L'Éducation en Espagne. Fondements pour une politique éducative*. Le terme d'éducation préscolaire est utilisé à propos des 2-4 ans et des 4-6 ans. Les concepts d'écoles maternelle et enfantine disparaissent.

France Projet d'Edgar Faure d'abaisser de six à cinq ans l'âge de scolarité obligatoire

Italie *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (Orientations de l'activité éducative dans l'école maternelle)

1970

Espagne Loi générale sur l'éducation du 6 août qui distingue deux niveaux dans *l'educación preescolar*: le *jardín de infancia* (pour les 2-3 ans) et la *escuela de párvulos* ou école maternelle (pour les 4-5 ans). Les articles 13 et 14 fixent les objectifs de l'éducation préscolaire et en établissent le caractère volontaire et gratuit dans les établissements qui dépendent de l'État et dans les établissements privés sous contrat

1971

Italie Institution des crèches par la loi n° 1044

1972

Allemagne Fondation à Munich de l'*Institut für Frühpädagogik* (Institut de pédagogie appliquée aux jeunes enfants)

Angleterre Annonce des projets du gouvernement en matière d'éducation préscolaire par un livre blanc, *Education: A Framework for Expansion* (L'éducation: un cadre pour l'expansion). Ce programme n'est pas appliqué

- France Décret du 4 juillet relatif aux inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (fin du recrutement d'un personnel particulier pour les écoles maternelles)
1974
- France Premier secrétariat d'État à « l'éducation préélémentaire », qui est supprimé en 1976
1975
- France Loi du 11 juillet, qui maintient l'obligation scolaire à 6 ans, mais qui élargit les possibilités de dérogation à l'âge d'entrée à l'école. Cette loi prévoit aussi que tout enfant de 5 ans doit être accueilli dans une maternelle ou dans une classe ou une section enfantines « selon le vœu de sa famille ». Elle confie à l'enseignement préélémentaire la mission de « *favoriser l'éveil de la personnalité de l'enfant, ... prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités* »
- Italie Suppression de l'O.N.M.I.
1976
- Belgique Projet d'éducation préélémentaire axé sur l'expérience de l'enfant (en Flandre)
- France Décret d'application du 28 décembre, qui fixe aux établissements préélémentaires des objectifs éducatifs généraux et des objectifs proprement scolaires
1977
- Espagne Ordonnance du 13 juin, qui établit les plans d'études des nouvelles écoles de formation au professorat d'éducation générale de base (l'éducation préscolaire est l'une des spécialisations retenues)
- France Décret du 19 avril portant abrogation de certaines dispositions relatives à l'enseignement (suppression de l'article qui réservait les postes du préélémentaire aux seules institutrices)
Circulaire du 2 août, relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif, qui met surtout l'accent sur le développement de la personnalité de l'enfant et qui fixe à l'école maternelle un triple rôle : « *éducatif, propédeutique et de gardiennage* » (le troisième rôle relevant de l'action des municipalités en dehors des heures de classe)
1978
- Allemagne Projets pilotes pour l'intégration des enfants étrangers et des enfants handicapés dans les jardins d'enfants (RFA)
- Espagne Garanties de financement pour les jardins d'enfants confessionnels en RDA
Approbation de la Constitution espagnole, où figurent les orientations fondamentales qui président à toute la législation en matière d'éducation et de droits de l'enfant

1979

Allemagne Entrée en vigueur, en RDA, du *Programm für die Bildungs und Erziehungsarbeit im Kindergarten* (Programme éducatif et culturel dans les jardins d'enfants)

Vives discussions sur l'assouplissement des horaires d'ouverture des *Kindergarten* en RFA

1981

Espagne Ordonnance ministérielle du 17 janvier, qui approuve les programmes rénovés pour l'enseignement préscolaire et le cycle initial. Les domaines d'enseignement envisagés pour ce niveau sont les suivants: langue castillane, mathématiques, expérience sociale et naturelle, éducation artistique, éducation physique et comportement affectivo-social, religion (à la demande des familles) et langues des communautés autonomes

1985

Espagne Promulgation de la loi organique relative au droit à l'éducation (L.O.D.E.), qui rappelle les grandes finalités de l'éducation et les droits des parents et des élèves

1986

France Circulaire du 30 janvier relative aux orientations de l'école maternelle, qui constitue une rupture par rapport aux directives antérieures. Le premier objectif de la maternelle est désormais de « *scolariser* », le second, de socialiser, le troisième, de « *faire apprendre et exercer* » dans les quatre domaines suivants: activités physiques, communication et expression orales et écrites, activités artistiques, activités scientifiques et techniques.

1989

France Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet, qui inscrit l'école maternelle dans un processus scolaire organisé en trois cycles et qui s'achève à la fin de l'école primaire. La fonction d'apprentissage devient prioritaire; le dépistage et le traitement des handicaps apparaissent en dernier; la fonction sociale n'est plus évoquée que d'une manière allusive

1990

Allemagne 150^e anniversaire du *Kindergarten*

Entrée en vigueur, en RDA, de la loi sur l'assistance aux enfants et aux adolescents (*Kinder und Jugendhilfegesetz*), dont le paragraphe 22 fixe le montant des subventions attribuées aux crèches, aux jardins d'enfants, aux garderies, etc.

Fermeture de centaines de jardins d'enfants dans les nouveaux Länder. Estimation des besoins non satisfaits dans les jardins d'enfants de l'ex-RDA à plus de 500 000 places

- Espagne Loi organique relative à l'organisation générale du système éducatif, qui attribue à l'enseignement préscolaire, appelé désormais *educación infantil*, trois domaines de connaissances de base : l'identité et l'autonomie personnelles, la découverte du monde physique et social, et la communication
- France Décret du 6 septembre, qui place la grande section de maternelle en position charnière, en la rattachant à la fois au cycle I, celui des apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections) et au cycle II, celui des apprentissages fondamentaux (grande section, CP et CE1). Des responsables et des enseignants s'inquiètent de l'ambiguïté du statut de la grande section, qui risque, selon eux, d'être transférée à l'école élémentaire
- 1991
- Espagne Décret royal du 6 septembre, qui établit le curriculum de l'éducation des moins de 6 ans, en distinguant deux cycles : avant 3 ans et de 3 à 6 ans. Cette organisation doit être mise en place, au plus tard, en 1999-2000
- Italie *Nuovi orientamenti della scuola materna* (Nouvelles orientations de l'école maternelle)
- 1993
- Angleterre Le Premier ministre conservateur, John Major, confirme qu'un système général d'éducation préscolaire sera organisé dès que les finances le permettront
- 1995
- France Arrêté du 22 février, relatif aux programmes de l'école primaire, qui définissent la maternelle comme une école centrée sur l'enfant, « *complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire* »
- 1997
- Angleterre Après la mise en place d'un programme pilote, projet des Conservateurs de développer la préscolarisation sur tout le territoire grâce à des allocations versées aux parents. Abolition de ce projet par le nouveau gouvernement travailliste, qui demande aux autorités locales de créer un nombre suffisant de places dans les écoles maternelles
- 1998
- Angleterre Mise en place d'un accueil gratuit dès quatre ans, au moins dans une classe enfantine ouverte dans une école primaire

ANNEXE II

Les colloques du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (1)

Jusqu'à une date récente, les colloques organisés par ce Groupe prenaient place à l'intérieur des manifestations annuelles de l'Association internationale d'Histoire de l'Éducation (en anglais : *International Standing Conference for the History of Education*, soit ISCHE). On peut regretter la non publication, à une exception près (2), d'un véritable volume d'actes après chaque rencontre, car les *conference papers* ou les documents photocopiés postérieurs n'assurent qu'une diffusion très confidentielle de l'information. Il est vrai que la qualité des textes est très inégale, du moins pour ceux que nous avons pu consulter. Certaines communications sur les discours normatifs, et en particulier sur l'œuvre, déjà très étudiée, des grands théoriciens de l'éducation préscolaire, accumulent les poncifs. D'autres contributions, uniquement fondées sur des travaux de seconde main, révèlent plus d'aptitude pour la psychologie du jeune enfant ou la sociologie de l'école que pour l'histoire de la préscolarisation. Sans doute cette hétérogénéité et les réticences des éditeurs à l'égard d'un sujet à la fois trop précis et trop peu national ont-elles empêché la publication systématique des actes des colloques.

Ces faiblesses ne doivent pas masquer l'apport du Groupe international à une histoire comparée de la préscolarisation. Des chercheurs venus de pays et d'horizons disciplinaires différents disposent ainsi d'une structure de rencontre, annuelle et spécifique, où peuvent être élaborés des programmes de travail internationaux (3). Les recueils de communications que nous avons pu consulter apportent, deux fois sur trois en anglais, une fois sur quatre en français et une fois sur dix

(1) L'intitulé en langue anglaise est le suivant : *International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (que nous traduisons ici par *petite enfance*, puisque ce terme a déjà été utilisé dans des traductions antérieure).

(2) Les actes du colloque d'Emboli ont été publiés dans *Twentieth Century Pre-school Education. Times, Ideas and Portraits* by Enzo Catarsi, Milan, Franco Angeli, 1985, 260 p.

(3) Un premier bilan de l'activité du Groupe de travail, établi, en 1986, par Michel Manson, distinguait trois principaux axes de recherche :

- l'histoire institutionnelle comparée de l'éducation préscolaire
- l'histoire de la pédagogie et des pédagogues
- l'histoire sociale du petit enfant, alors privilégiée, selon l'auteur de l'enquête, par les historiens français et anglo-saxons (M. Manson : « Recherches internationales sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance », *Histoire de l'Éducation*, janvier 1987, n° 33, pp. 72-77).

en allemand, des informations inédites ou dispersées dans de nombreuses revues. Enfin, l'inscription de l'histoire de la préscolarisation dans celle des jeunes enfants peut favoriser l'élargissement des recherches, au-delà des institutions, des théories et des méthodes, aux représentations culturelles et aux pratiques sociales.

La liste proposée ci-dessous (1) a été élaborée à partir de nos archives personnelles, des archives du Service d'Histoire de l'Éducation, des informations publiées dans *Histoire de l'Éducation* et *Paedagogica Historica*, et des renseignements aimablement communiqués par Marc Depaepe, Michel Manson et Frank Simon.

Sauf exception, les références sont présentées dans l'ordre suivant : date – lieu du colloque et noms des organisateurs (entre parenthèses), quand nous les connaissons – thème du colloque (en caractères gras) – publication éventuelle des actes du colloque – informations diverses. La mention AIHE (Association internationale d'Histoire de l'Éducation) permet d'identifier les colloques ou les informations qui concernent uniquement cette association.

1982 – Budapest (AIHE)

– *Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education*, Budapest, Eötvös Lorand University. 1982, 2 t., 456 et 224 p. (soixante et une contributions sur l'histoire de la préscolarisation, qui était le thème de ce colloque général de l'AIHE).

La même année, le colloque de Paris approuvait un programme international de recherche autour des trois directions suivantes :

1. Les généralités sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance : la famille, le travail, les jouets et les jeux, les formes d'apprentissage en dehors des institutions (maîtres à domicile, littérature enfantine)
2. L'institutionnalisation de l'éducation de la petite enfance : les institutions et la formation des maîtres
3. Les grandes tendances et les directions futures de l'éducation de la petite enfance : les théories et les méthodes, les sociétés et les mouvements pour l'éducation de la petite enfance (*Ibid.*, p. 74).

En 1991, à l'occasion du colloque de Zurich, organisé par Karl Neumann, le Groupe de travail a adopté un autre programme de recherche, que nous ne sommes pas parvenu à consulter.

(1) À cette liste incomplète des colloques du Groupe de travail, il faudrait ajouter les séances ou les séminaires consacrés à la seconde enfance et à la préscolarisation au sein des colloques d'histoire de l'éducation, signalés dans *Paedagogica Historica*, et des autres colloques d'histoire. On indiquera, à titre d'exemples, quelques-uns des ateliers de la *Second European Social Science History Conference* (Amsterdam, mars 1998) : « Ce qui est bon pour les enfants : une comparaison des expériences européennes », « Images de l'enfance : Ariès revisité », et « Les institutions pour les enfants ». Par ailleurs, l'historien de la préscolarisation dans la seconde moitié du XX^e siècle peut trouver des informations sur certains pays d'Europe dans les actes des Congrès européens sur la qualité de l'éducation des jeunes enfants, organisés depuis 1990.

1984 – Bamberg (Luis Erler et Günter Erning) : premier colloque spécifique du groupe.

– *First Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*, Bamberg, Universität Bamberg, 1984, 292 p. (document polycopié, vingt-quatre contributions).

– La même année, est paru le premier volume de *Historia Infantiae. International annual for the History of Early Childhood Education*, sous la dir. d'Ottó Vág, Budapest, Eötvös Loránd University, 1984, 308 p. (onze articles, notes de lecture et informations diverses). Compte rendu de J.-N. Luc dans *Histoire de l'Éducation*, janvier 1986, n° 29, p. 138.

1985 – Empoli (Enzo Catarsi) – **L'éducation préscolaire au XX^e siècle.**

– *Twentieth Century Pre-school Education. Times, Ideas and Portraits*, ed. by Enzo Catarsi, Milan, Franco Angeli, 1985, 260 p. (cette publication de vingt-trois contributions représente le premier ouvrage véritable réalisé dans le cadre du groupe de travail). Compte rendu d'Éric Plaisance dans *Histoire de l'Éducation*, mai 1987, n° 34, p. 132.

1986 – Paris (Éric Plaisance) – **Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance.**

– *Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance. Actes de la 3^e rencontre du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance*, coordonnés par Éric Plaisance et Jeanne Contou, Paris, Université René Descartes, 1987, 223 p. (document polycopié, seize contributions).

1987 – Pécs (Sandor Komlosi) – **La formation des maîtres de l'éducation préscolaire.**

– *The History of Teacher Training for Preschool Education. Conference papers for the 4th Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*, Pécs, Regional Committee of the Hungarian Academy of Sciences and Janus Pannonius University, 202 p. (document polycopié, dix-neuf contributions).

1988 – Joensuu.

– Les contributions relatives à la petite enfance et à la préscolarisation sont publiées dans les actes du colloque de l'AIHE : *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Contexte*, ed. by Simo Seppo, Joensuu, 1988, University of Joensuu, *Bulletin de la Faculté d'éducation*, n° 23 à 28.

1989 : ?

– AIHE, Oslo (Histoire de l'école élémentaire).

1990 – Prague – **Histoire des relations internationales dans l'éducation de la petite enfance.**

– *History of International Relations in Early Childhood Education. Conference papers introduced at the 7th Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education within the ISCHE*, ed. by Vera Misurcova et Jaroslav Kota, Prague, Karolinum, 1991, 197 p.

– Par ailleurs, plusieurs séminaires sur la pensée et l'héritage de Comenius se sont tenus dans le cadre du colloque de l'AIHE, organisé dans la même ville sur « Les réformes éducatives, de la Réforme aux Lumières ».

1991 – Zurich (Karl Neumann) – Programme de recherche sur l'histoire comparée de l'éducation de la petite enfance.

1992 : ?

– AIEH, Barcelone (Mouvements, jeu et éducation physique). Des contributions relatives à la petite enfance figurent dans le programme du groupe D du colloque général : « Gender perspectives. Health and Hygiene Aspects. Physical Education and Early Childhood », *Education, Physical Activities and Sport in a Historical Perspective. XIVth ISCHE Conference, 1992. Conference Working Papers*, Barcelone, Generalitat de Catalunya, 1992, 2 t., 385 p.

1993 : ?

– AIHE, colloque de Lisbonne sur « L'éducation coloniale ». Le compte rendu, paru dans *Paedagogica Historica*, ne mentionne pas une éventuelle réunion du groupe de travail.

1994 – Amsterdam – Les transferts culturels et l'éducation de la petite enfance.

1995 – Bamberg (Günter Erning) – A qui le jeune enfant appartient-il ? De 1800 à nos jours (l'expression *young child* est employée dans l'intitulé en anglais). Ce 12^e colloque du Groupe de travail est distinct de celui de l'AIEH, qui se tient à Berlin.

1996 : ?

– AIHE, colloque de Cracovie sur « La scolarisation dans les sociétés en mutation : histoire et comparaisons, de 1750 à 1996 ».

1997 – Sopron (Hongrie). Aucune précision n'a été retrouvée sur le thème de ce colloque.

– AIHE, colloque de Maynouth (Irlande) sur « Foi et Education ». Les rédacteurs de « ISCHE News » signalent qu'aucune information ne leur a été fournie à propos du colloque du Groupe de travail à Sopron, et que ce groupe semble agir indépendamment de l'Association internationale, « ISCHE News », décembre 1997, *Paedagogica Historica*, pp. 9-10.

1998 – Danemark – Le mouvement féministe et la tradition froebelienne

– Ce colloque du groupe de travail a été organisé dans le cadre du congrès de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire, et indépendamment du colloque de l'AIHE, réuni à Courtrai sur le thème « Le visuel dans l'éducation ».

Bilan historiographique réalisé à partir des cinq recueils diffusés entre 1984 et 1987

Les cinq recueils diffusés à l'occasion des quatre premiers colloques du Groupe de travail (1) permettent d'entrevoir quelques caractéristiques d'un ensemble de 93 recherches sur l'éducation, familiale ou publique, de la petite enfance. Les 79 études qui s'inscrivent dans un champ géographique identifiable se rapportent à quatorze pays d'Europe (74 études) plus les États-Unis, l'Australie, le Japon et Hongkong. Les pays d'Europe les mieux représentés, au niveau des sujets, sont le Royaume-Uni (12 études), l'Italie (12 études), la France (10 études), l'Allemagne (7 études), la Hongrie (7 études) et la Norvège (7 études) (2). L'histoire de la préscolarisation proprement dite représente les trois quarts des contributions, et l'histoire des jeunes enfants, de la famille, des jeux et des jouets, le quart restant. On s'intéressera seulement ici à la dimension spatiale de ces travaux, qui concerne particulièrement notre propos.

Quatre grandes catégories d'étude peuvent être distinguées en croisant les territoires et les sujets :

1. Les monographies géographiques, surtout nationales : 67 études (72 %)
 - la préscolarisation dans un pays : 60 (soit 65 %)
 - la préscolarisation dans une commune : 3
 - un établissement ou un organisme : 4
2. Les monographies relatives à un promoteur de la préscolarisation ou à un pédagogue : 12 (13 %)
 - une publication particulière (3) : 3

(1) Cet échantillon aléatoire regroupe simplement les documents (déjà cités avec leurs références complètes) que nous avons pu consulter pour réaliser cette étude, à savoir :

- *First Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (Bamberg, 1984)
- *Historia Infantiae. International annual for the History of Early Childhood Education* (1984)
- *Twentieth Century Pre-school Education. Times, Ideas and Portraits* (Empoli, 1985)
- *Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance. Actes de la 3e rencontre du Groupe international de travail sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance* (Paris, 1987).
- *The History of Teacher Training for Preschool Education. Conference papers for the 4th Meeting of the International Standing Working Group* (Pécs, 1987).

(2) Le rôle moteur des Hongrois dans l'organisation du Groupe de travail et la localisation de deux colloques (Paris et Emboli) déterminent, en partie, cette répartition. Les autres pays européens concernés sont la Finlande (6 études), la Tchécoslovaquie (5), l'Espagne (3), la Suède (3), la Pologne (3), la Norvège (2), le Danemark (2), la Belgique (1) et la Bulgarie (1).

(3) E. Szabolcs : « Ideas on Middle-Class Children in an Educational Periodical in Hungary in 1875-1898 » in *First Meeting*. (Bamberg, 1984), *op. cit.*, pp. 248-259 ; J. Simon : « Les Edgeworth, le siècle des Lumières et *Practical Education* (1798) », in *Jouet et jeu...*, *op. cit.*, pp. 209-221.

- plusieurs publications et diverses initiatives (1) : 9
- 3. Les études transversales par rapport aux cadres nationaux : 7 (7,5 %)
 - un thème à travers l'œuvre de plusieurs pédagogues : 3
 - l'influence d'un pédagogue dans un pays étranger : 4
- 4. Les réflexions historiographiques et méthodologiques (2) : 7 (7,5 %)

Si l'on regroupe la seconde catégorie (relative à des personnalités qui agissent, au moins à l'origine, dans un pays donné) et la première, on découvre que plus de huit études sur dix (85 %) s'inscrivent dans un cadre national. Cette proportion serait sans doute un peu plus faible si nous avions pu ajouter à notre échantillon les *conferences papers* du colloque de 1990 sur les relations internationales dans l'éducation de la petite enfance (3). Les rares monographies locales (7 %) se rapportent à une commune (par exemple, la préscolarisation à Trondheim, en Norvège, au XVIII^e siècle) (4) ou à un établissement (l'école-garderie de Tyrnau, en Slovaquie, fondée en 1832) (5). La plupart des travaux (les deux tiers) proposent une vue générale de la préscolarisation dans un pays ou l'étude d'un sujet particulier (la formation des maîtres, l'équipement des établissements, l'usage des jouets, la littérature enfantine), qui correspond parfois au thème du colloque. Toutes ces communications se rapportent soit à une courte période privilégiée du processus de préscolarisation (6), soit, plus d'une fois sur deux, à un demi-siècle, soit à l'ensemble d'un siècle (et plutôt le XIX^e). Si l'on tient compte de l'inspiration souvent nationale des analyses historiographiques et méthodologiques, on s'aperçoit que les approches réellement transnationales se réduisent à moins de 10 % du total. Ces contributions étudient le traitement d'un thème (par exemple, l'image du jeune enfant ou la théorie de l'éducation préscolaire) chez des auteurs d'origines diverses, mais hélas très connus (Platon, Comenius, Rousseau), ou la diffusion des idées d'un pédagogue (Froebel, trois fois sur quatre, et Mme Montessori) dans un ou plusieurs pays étrangers.

Jean-Noël LUC

(1) Voir, entre autres, dans *Twentieth Century Pre-school Education*, déjà cité, les études relatives à Maria Montessori, aux sœurs Agazzi, à Pietro Pasquali, à Bruno Ciari (Italie), à Margaret McMillan (Grande-Bretagne) ou à Alva Myrdal et Carin Ulin (Suède).

(2) Ces études portent sur les orientations de l'historiographie de l'enfance et de la préscolarisation, sur la question des souvenirs d'enfance ou sur la pertinence de certains concepts (K. Neumann; « *Motherliness (Mutterlichkeit) as a Principle. Considerations of an Ideological Key-Word of Private and Public Pre-School-Education in the 20th Century* », *Twentieth Century Pre-school Education, op. cit.*, pp. 228-238).

(3) *History of International Relations in Early Childhood Education*, déjà cité.

(4) L. Vedelever : « An account of the 18th Century Children's Charity School in Trondheim », in *First meeting...* (Bamberg, 1984), *op. cit.*, pp. 271-278.

(5) I. Sebestyén, P. Bilibok : « Anfängliche Institutionen des Kleinkindererziehung in Ungarn anhand der Kleinkinderbewahranstalt Tyrnau », *Ibid.*, pp. 210-219.

(6) Par exemple : C. Sanchidrián Blanco : « Juan B. Virio's donations : An important Contribution to the Spreading of Public Infant Schools in Spain », *ibid.*, pp. 200-210.

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Jean-Noël LUC : Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation

L'histoire de la préscolarisation européenne révèle les influences internationales, la relative similitude des chronologies nationales et la vanité de la quête des origines. Elle incite à distinguer les garderies-écoles spontanées, les deux grandes formes d'écoles enfantines institutionnelles (d'une part, les établissements charitables ou philanthropiques indépendants; d'autre part, les établissements soutenus ou créés par les autorités, municipales, provinciales ou nationales) et les structures d'accueil à l'intérieur des écoles primaires. Elle met en garde l'historien contre la double tentation d'interpréter comme un progrès toutes les institutions ou les méthodes nouvelles, ou de négliger d'évaluer la mise en œuvre des projets successifs d'éducation des jeunes enfants qui refusent le modèle scolaire traditionnel. L'histoire de chaque dispositif national n'en garde pas moins tout son intérêt, ne serait-ce que pour comprendre les spécificités actuelles. Le resserrement du regard sur une agglomération ou sur un établissement est lui aussi indispensable pour entreprendre, au-delà de l'étude des théories, une véritable histoire sociale de la préscolarisation.

Jean-Noël LUC : For a European, national and local history of pre-school education

The history of pre-school education in Europe reveals the models that influenced the different creations and brings out the relative similarity of the different national chronologies, as well as the uselessness of a quest for origins. This history invites us to discern three kinds of creations: the spontaneous day nurseries, the two main institutional kinds of infant schools (the independent charity or philanthropic establishments on the one hand, the establishments created or supported by municipal, regional or national authorities on the other hand), and facilities set up within existing primary schools. This history also warns scholars against a twofold temptation consisting either in interpreting as progress any new institution or method, or in neglecting to assess the educational projects for the young children that reject the traditional model of schooling. While the history of each national system retains its interest, if only because it enables us to understand current national specificities, focusing on a particular area or establishment is also indispensable if one wants to go beyond the study of pedagogical theories to undertake a real social history of pre-school education.

Jean-Noël LUC : Für eine Geschichte der Vorschulerziehung aus europäischer, nationalstaatlicher und lokaler Perspektive

Vergleicht man die historischen Abläufe im Bereich der europäischen Vorschulerziehung, so zeigt sich nicht nur die relative Gleichzeitigkeit einzelner konzeptioneller und institutioneller Entwicklungen; deutlich werden vor allem auch gegenseitige Beeinflussungen und nationale Eitelkeiten bei der Suche nach den Anfängen. Überall folgen auf die spontan eingerichteten Kleinkinder-Bewahranstalten jeweils zwei große Formen institutioneller Kleinkinderbetreuung mit einem charakteristischen Trägerdualismus (unabhängige, von wohlthätigen oder philanthropischen Interessen getragene Einrichtungen auf der einen Seite, durch kommunale oder staatliche Organe getragene Strukturen auf der anderen Seite); am Ende steht ein differenziertes, in das Elementarschulwesen eingebundenes Einrichtungsangebot. Eine interkulturelle Betrachtung dieser Entwicklungen bewahrt den Historiker vor der Versuchung, neue Institutionen und Methoden grundsätzlich als Fortschritte zu werten, ohne nach den jeweils sehr

differenziert zu beurteilenden historischen Gründen für die Erprobung neuer Wege und die Abwendung von traditionellen Modellen zu fragen. Die Notwendigkeit von auf die Strukturen von Einzelstaaten bezogenen Untersuchungen besteht dabei freilich weiterhin – nicht zuletzt zum Verständnis bis heute bestehender Besonderheiten. Gleiches gilt, wenn der Blick auf eine bestimmte Stadt, ja auf eine einzelne Schule gerichtet wird – über die Analyse theoretischer Konzepte hinaus ist auch ein solcher Zugang unerlässlich, wenn dem Wunsch nach einer regelrechten Sozialgeschichte der Vorschulerziehung Rechnung getragen werden soll.



David CROOK : L'éducation des premières années en Grande-Bretagne : une perspective historique

Cet article propose un panorama de l'éducation collective des jeunes enfants depuis le début du XIX^e siècle. Après avoir évoqué le bref destin du mouvement des *infant schools*, impulsé par Robert Owen et quelques autres, il étudie l'influence, en Grande-Bretagne, des méthodes Froebel et Montessori, et les arguments en faveur d'un engagement de l'État pour assurer la préscolarisation des enfants âgés de moins de cinq ans. Il défend l'idée que les mots employés à propos de la préscolarisation posent problème. L'*infant school* d'Owen à New Lanark, près de Glasgow, recevait les enfants dès l'âge de deux ans, mais, au début du XX^e siècle, le terme d'*infant education* était largement utilisé pour désigner les écoles publiques destinées aux cinq-sept ans. Un mouvement en faveur de la *nursery school* s'est efforcé de convaincre les gouvernements successifs d'aider et de promouvoir la préscolarisation des moins de cinq ans. Pourquoi cet objectif a-t-il été négligé en Grande-Bretagne? Cet article tente d'apporter quelques éléments de réponse.

David CROOK : Early Years Education in Britain: An Historical Perspective

This article offers a survey of early years education in Britain since about 1800. Following a brief review of the short-lived early nineteenth-century infant school movement, led by Robert Owen and others, it examines the impact in Britain of Froebelian and Montessori methods and the thinking which underpinned the case for state-provided education for children under the age of five. It is argued that the terminology associated with early years education is problematic. Owen's infant school at New Lanark, Glasgow, educated children as young as two years old, but by the beginning of the twentieth century the term "infant education" was widely used to describe the publicly-funded schooling of children aged between five and seven. Meanwhile a "nursery school" movement struggled to persuade successive governments to support and promote the education of the under-fives. Why has early years education been neglected in Britain? This article sets out to provide some explanations.

David CROOK : Öffentliche Kleinkindererziehung in Großbritannien aus historischer Perspektive

Der Beitrag gibt einen Überblick über die öffentliche Kleinkindererziehung seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Er geht dabei zunächst auf die kurzlebige, von Robert Owen und anderen initiierte Bewegung der infant schools ein und widmet sich dann dem Einfluß der pädagogischen Konzeptionen von Fröbel und Montessori und den Argumenten für ein Engagement des Staats in der Vorschulerziehung von Kindern unter fünf Jahre. Dabei wird die im Bereich der Vorschulerziehung eingebürgerte Terminologie als diskussionsbedürftig dargestellt. Owens Infant school in New Lanark bei Glasgow nahm schon zweijährige Kinder auf, während der Begriff infant education zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Erziehung fünf- bis siebenjähriger Kinder in öffentlichen Schulen bezogen wird. Eine Bewegung für die nursery school setzte sich bei den jeweiligen

Regierungen für die allgemeine Einführung einer öffentlichen Kleinkindererziehung für die unter Fünfjährigen ein. Weshalb wurde dieses Ziel in Großbritannien nicht weiterverfolgt? Der Beitrag versucht Ansätze zur Beantwortung dieser Frage zu entwickeln.

Gunilla-Friederike BUDDE : L'histoire des Kindergärten en Allemagne

Depuis sa création en Allemagne, à la fin du XVIII^e siècle, l'éducation institutionnalisée de la petite enfance apparaît comme le reflet de l'évolution des représentations contemporaines. Des premières salles d'asile (*Bewahranstalten*), qui accueillaient surtout les enfants des classes inférieures durant le travail de leurs parents et dispensaient un enseignement religieux, en passant par les jardins d'enfants froebeliens qui, à partir du milieu du XIX^e siècle, offraient principalement un « complément d'éducation » aux enfants d'une bourgeoisie fortement intéressée et inspirée par les questions pédagogiques, jusqu'aux garderies d'enfants érigées et instrumentalisées par les deux États allemands après 1945 selon des concepts très différenciés, les institutions d'éducation préscolaire, chacune à sa manière, selon sa diversité et sa temporalité, ont toujours reproduit les représentations en usage à leur époque. Cette contribution à l'histoire des jardins d'enfants en Allemagne s'attache moins aux représentations pédagogiques majeures qu'aux questions touchant à la création, la différenciation et la professionnalisation des institutions et de leur personnel. Après avoir dressé un tableau rapide de l'histoire mouvementée des jardins d'enfants, en privilégiant le XIX^e siècle, elle met en lumière le rôle de ces institutions d'éducation extra-familiales et extra-scolaires dans l'histoire du travail, et notamment du travail féminin.

Gunilla-Friederike BUDDE : The history of the Kindergarten in Germany

*From its very beginning, at the end of the eighteenth century, institutionalized pre-school education in Germany has always reflected contemporary representations and their evolution. In their own diverse ways, the institutions providing pre-school education have indeed always been influenced by the pedagogical ideas active in their time. This holds true for the first day nurseries (*Bewahranstalten*), which offered a religious education and received mainly working-class children while their parents were at work. It also holds true for subsequent creations, from Fröbel's kindergartens which, from the middle of the nineteenth century onwards, offered the children of a bourgeoisie keen on pedagogical issues mainly a "complement of education", to the nursery schools that were created after 1945 by the two new German States, whose roles were determined by two radically different sets of pedagogical ideals. This contribution to the history of the kindergarten in Germany deals less with pedagogical ideas than with issues related to the creation, differentiation and professionalization of the institutions and their staff. After a brief survey of the eventful history of the kindergarten privileging the nineteenth century, it sheds light on the role these educational institutions played in the history of work, and more particularly in the history of female work.*

Gunilla-Friederike BUDDE : Geschichte des Kindergartens ins Deutschland

„Seit ihrer Entstehung im späten 18. Jahrhundert läßt sich die institutionalisierte Kleinkindererziehung in Deutschland als ein Spiegelbild zeitgenössischer Vorstellungen in ihrem Wandel betrachten. Von den ersten 'Bewahranstalten', die vor allem die Kinder der Unterschichten während der Arbeitszeit ihrer Eltern betreuten und religiös unterwiesen über die Fröbelschen Kindergärten, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zunächst vor allem den Kinder des pädagogisch interessierten und inspirierten Bürgertums als 'erziehungsergänzend' offenstanden, bis hin zu den in beiden deutschen Staaten nach 1945 so unterschiedlich konzipierten und instrumentalisierten

Kinderbetreuungseinrichtungen: immer gaben die Vorschulstätten nach ihrer Art, Varianz und Präsenz jeweils zeitgenössische Vorstellungen wieder. In dem Beitrag zur Geschichte des Kindergarten ins Deutschland geht es weniger um pädagogische Leitvorstellungen als vielmehr um Fragen der Etablierung, Differenzierung und Professionalisierung der Institution und ihres Personals. Dabei wird zunächst die wechselvolle Geschichte des Kindergartens mit Schwerpunkt auf dem 19. Jahrhundert skizziert und des weiteren die Rolle dieser außerfamilialen und außerschulischen Erziehungseinrichtungen für die Professionalisierungsgeschichte vor allem von Frauen beleuchtet."



Marc DEPAEPE, Frank SIMON : Les écoles gardiennes en Belgique : histoire et historiographie

Cet article dresse le panorama du développement de l'éducation pré-élémentaire en Belgique, sur la base de la littérature existante. Il veut également soumettre à un examen critique cette littérature en montrant que les sources sur lesquelles elle repose peuvent être encore exploitées davantage. Il considère d'abord les concepts et les méthodes qui, d'après la tradition historico-pédagogique, auraient plusieurs fois changé en s'améliorant sans cesse. Il montre ensuite comment cette thèse d'un progrès permanent est corrélée avec la seule analyse du cadre réglementaire et des données statistiques. Il nuance enfin cette représentation en considérant le développement interne de l'éducation pré-élémentaire, qui est marquée par une grande continuité et qui semble être liée aux caractéristiques structurelles de l'institutionnalisation et de la distinction graduelle de la vie enfantine comme objet d'éducation.

Marc DEPAEPE, Frank SIMON : The history and historiography of the écoles gardiennes in Belgium

Using existing historical works this article describes the development of pre-elementary education in Belgium. By subjecting this existing literature to critical examination, it shows that the primary sources on which it is based still can yield further explanations. It begins by examining educational concepts and methods, which the historico-pedagogical tradition argues changed and improved regularly over time, and it shows how this thesis of permanent progress is grounded on the sole analysis of regulations and statistical data. It then refines this representation by examining more closely the internal development of pre-elementary education. This development was in fact characterized by long term continuity which seems to be connected both to the structural aspect of the evolution of institutions and to the emerging interest in the young child as an object of education.

Marc DEPAEPE, Frank SIMON : Kinderhorte in Belgien: Geschichte und Forschungsgeschichte

Gestützt auf die vorhandene Forschungsliteratur skizziert der Beitrag die Entwicklung der Vorschulerziehung in Belgien; dabei werden ältere Arbeiten, die die vorhandenen archivalischen Quellen nur teilweise ausschöpfen, einer kritischen Neubewertung unterzogen. Vor allem wird auf Konzepte und Methoden eingegangen, die nach der herrschenden Meinung einem ständigen und jeweils zum Besseren führenden Wandel unterworfen gewesen wären – eine These, die sich nur in Bezug auf die gesetzgeberischen Vorlagen und mit Blick auf statistische Daten aufrechterhalten läßt. Richtet man dagegen das Augenmerk auf die eigentlichen Inhalte der Vorschulerziehung, so wandelt sich das Bild erheblich, denn hier zeichnet sich eine vor dem Hintergrund sich wandelnder struktureller Bedingungen und gesellschaftlicher Ansprüche, die das Kleinkind Schritt für Schritt in das Blickfeld öffentlicher Erziehungsbemühungen treten lassen, eine große Kontinuität der Entwicklungen ab.

●

Monica FERRARI : L'éducation préscolaire en Italie aux XIX^e et XX^e siècles

L'histoire de l'éducation préscolaire en Italie est jalonnée par quelques étapes fondamentales, depuis les salles d'asile de Ferrante Aporti, qui s'opposent radicalement aux garderies, jusqu'à la naissance de l'école maternelle de l'État en 1968. Cette étude du débat pédagogique et des multiples initiatives suscitées par le modèle d'Aporti repose à la fois sur des archives, des sources imprimées et des travaux historiques. Derrière les méthodes, les expériences, les règlements, elle recherche les images de l'enfant, de l'éducateur et de l'école sous-jacentes aux pratiques des enseignants et au débat pédagogique.

Monica FERRARI : Pre-school education in Italy in the nineteenth and twentieth centuries

Several milestones stand out in the history of pre-school education in Italy, from the creation of Ferrante Aporti's salles d'asile, which differed radically from day nurseries, to the birth of a State nursery school system in 1968. This article examines the pedagogical debate and the multiple initiatives generated by Aporti's model by looking at archives, printed primary sources and historical works. Going beyond a study of the methods, the experiences and the regulations, it explores the images of the child, of the educator and of the school that underlay both teachers' practices and the pedagogical debate.

Monica FERRARI : Vorschulerziehung in Italien im 19. und 20. Jahrhundert

Von den Kleinkinderschulen des Ferrante Aporti als Marksteinen einer radikalen Abwendung von Bewahranstalten alten Typs bis zur Institutionalisierung der staatlichen Vorschulerziehung im Jahr 1968 läßt sich die Geschichte des Kindergartens in Italien anhand der Entwicklung ihrer Angebotsformen beschreiben. Der Beitrag analysiert die zahlreichen durch das Aporti'sche Modell angeregten pädagogischen Initiativen und Konzepte mit Hilfe gedruckten und ungedruckten Quellenmaterials und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes. Beschrieben werden unterschiedliche Methoden, Erfahrungen und Regelungssysteme, die den Blick auf Kinder, Erzieher und Trägerstrukturen und damit auf erzieherische Praktiken und pädagogische Konzepte lenken.

●

Carmen COLMENAR ORZAES : Les écoles maternelles en Espagne au XIX^e siècle

Les écoles enfantines sont apparues en Espagne au début du processus d'industrialisation et, comme dans le reste de l'Europe, elles s'inscrivent dans un contexte à la fois charitable et éducatif. La première école infantine fut ouverte en 1838, à Madrid, par une société philanthropique. Ces écoles connurent à partir de cette date un lent développement. C'est entre 1873 et 1889 que se situe la phase la plus importante : l'évolution ne se traduit pas seulement par une augmentation des effectifs, mais aussi par l'introduction d'une méthode nouvelle, celle des *Kindergarten* de Froebel, et par l'attention particulière qui est portée aux contenus de l'enseignement et à la formation d'un professorat spécialisé. Pourtant, à partir de 1889, l'éducation infantine entre dans une période d'atonie, dont elle ne sortira qu'au siècle suivant.

Carmen COLMENAR ORZAES : The infant schools in nineteenth-century Spain

Infant schools appeared in Spain accompanying the process of industrialization. As in the rest of Europe, their creation stemmed from a growing interest in charity and education. The first infant school was thus created in Madrid in 1838 by a philanthropic society. From that date onwards, pre-school education developed slowly. The period 1873-1889 constituted a major phase in its evolution, characterized not only by an increase in the number of children attending infant school, but also by the introduction of the new method developed by Fröbel in his kindergartens, and by the attention given both to the content of pre-school education and to the training of a specialized teaching staff. A temporary standstill in the development of pre-school education then followed this phase of progress and lasted from 1889 up to the twentieth century.

Carmen COLMENAR ORZAES : Kleinkinderschulen im Spanien des 19. Jahrhunderts

Kleinkinderschulen lassen sich in Spanien seit Beginn des Industrialisierungsprozesses fassen, und wie überall in Europa lassen sie sich in einen Kontext von Wohlätigkeit und Bildungsbewußtsein einbetten. Die erste Kleinkinderschule wurde 1838 in Madrid von einer philanthropischen Gesellschaft eingerichtet. Von diesem Zeitpunkt an begann sich dieser Schultyp allmählich auszubilden, doch kam es erst zwischen 1873 und 1889 zu einschneidenden Neuentwicklungen, die sich nicht nur in steigenden Schülerzahlen, sondern auch in der Adaption neuer pädagogischer Vorbilder – nämlich der Fröbelschen Kindergärten –, einem Bemühen um neue Lehrinhalte und eine gezielte Ausbildung des Betreuungspersonals niederschlagen. 1889 beginnt in der öffentlichen Kleinkindererziehung freilich eine Phase der Atonie, die erst im folgenden Jahrhundert überwunden wird.

**Colette COSNIER : Marie Pape-Carpantier, les fées et l'Architecte**

Si on se souvient encore de Marie Pape-Carpantier, la première directrice de l'École normale maternelle, c'est souvent pour associer son nom à des textes désuets et moralisants. Or, aussi bien dans ses ouvrages pédagogiques que dans ses récits pour la jeunesse, l'auteur des *Conseils sur la direction des salles d'asile* (1846) a écrit autre chose que d'anodines historiettes. Tout en utilisant la structure apparente du conte, elle refuse le merveilleux et le remplace par les progrès de la science. Elle se rattache à tout un courant de pensée laïc et maçonnique, d'où la présence dans ses récits d'une thématique significative, à une époque où il n'existe pas encore de loges féminines.

Colette COSNIER : Marie Pape-Carpantier, fairies and the Architect

*When not forgotten, Marie Pape-Carpantier, first headmistress of the École normale maternelle, is usually best remembered as the author of now dated moralizing texts. The author of *Conseils sur la direction des salles d'asile* [Advice on the Management of Infant Schools] (1846) went beyond mere story-telling in both her children's books and her pedagogical works. Although she chose to write fairy tales, Marie Pape-Carpantier refused the supernatural and replaced it by explanations based on science and its progress. Her ideological commitment to secular and masonic ideas, prior to the existence of female masonic lodges, is reflected in the themes of her stories.*

Colette COSNIER : Marie Pape-Carpantier, die Feen und der Architekt

*Wer sich heute mit Marie Pape-Carpantier, die erste Leiterin der Ecole Normale maternelle, beschäftigt, verknüpft ihren Namen meist mit wenig geistreichen Texten moralisierenden Inhalts, und doch hat die Autorin der *Conseils sur la direction des**

salles d'asile (1846) sowohl in ihren pädagogischen Werken als auch in ihren Kinderbüchern mehr als nur seichte Geschichten geschrieben. Obwohl sie sich des formalen Rahmens des Märchens bedient, lehnt sie dabei das Wunderbare ab und ersetzt es durch Fortschrittsgläubigkeit. Zu einer Zeit, als weibliche Logen noch fehlen, ordnet sie sich damit in laizistische und freimaurerische Strömungen ein, wofür es auch textimmanente Belege gibt.

Marianne THIVEND : L'école maternelle entre la municipalité et les familles à Lyon, 1879-1914

Cet article examine l'école maternelle urbaine sous l'angle des politiques puis sous l'angle des pratiques sociales. Il met l'accent sur le poids des impératifs budgétaires dans la définition de l'offre municipale en école maternelle. La mise en place de l'offre est aussi conditionnée par la perception que les élus et responsables académiques ont de la « demande sociale » en maternelle. Confrontés aux mutations démographiques et sociales observables dans la ville, les élus en viennent à privilégier, dans leur dotation en écoles maternelles, les jeunes quartiers ouvriers en forte croissance. L'offre d'école est ensuite confrontée aux usages de la maternelle par les familles. Malgré des sources très lacunaires, on apprend que les familles, des ouvriers aux employés, ont des attentes très variées vis-à-vis de l'institution, tour à tour garderie ou école. Pour un nombre non négligeable de familles, l'école maternelle est déjà incluse dans des stratégies scolaires.

Marianne THIVEND : The nursery school between the municipality and families in Lyon, 1879-1914

This article examines the urban nursery school in Lyon first from the angle of municipal policies, then from that of actual social practices. It emphasizes the way budgetary requirements bore on the definition of the kind of nursery schooling the municipality was ready to supply. The setting up of this kind of schooling was also conditioned by the perception the city representatives and the school authorities had of the "social demand" for pre-school education. Having to face demographic and social changes within the city, the local representatives chose to give the preference to the new and rapidly growing working-class districts when creating nursery schools. This article then examines the different uses working-class and lower middle-class families made of the nursery school. Despite their relative scarcity, the primary sources reveal that these families had quite varied expectations where pre-school education was concerned: although some considered it as a mere day-nursery, the nursery school rapidly became part of the educational strategy of a fair number of families.

Marianne THIVEND : Öffentliche Kleinkindererziehung in Lyon im Spannungsfeld zwischen städtischen Einrichtungsträgern und Elternhaus (1879-1914)

Der Beitrag untersucht die städtische Vorschulerziehung im Spannungsfeld zwischen politischem Anspruch und gesellschaftlicher Praxis. Dabei wird vor allem die Bedeutung der Kostenfrage bei den unterschiedlichen kommunalen Finanzierungsleistungen im Bereich der öffentlichen Kleinkindererziehung herausgearbeitet. Es zeigt sich aber auch, wie stark der Ausbau öffentlicher Trägerschaften von der Beurteilung der Bedarfssituation durch die politischen und akademischen Würdenträger abhängig war. Vor dem Hintergrund demographischer und sozialer Veränderungen waren es vor allem die schnell wachsenden Arbeiterviertel, die mit Kindergärten ausgestattet wurden. Trotz der Lückenhaftigkeit des vorhandenen Quellenmaterials zeichnet sich außerdem ab, daß abhängig vom sozialen Milieu die in die neuen Einrichtungen gesetzten Erwartungen in den Familien stark differieren: Unterschichtsfamilien wollen

sie vorwiegend als Betreuungs-, der Mittelstand dagegen als Bildungseinrichtungen verstanden wissen. Für eine nicht zu unterschätzende Zahl von Familien stellten die Kindergärten gern genutztes Bildungsangebot dar.

Jean-Noël LUC : La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle

Entre les années 1820 et le milieu du siècle, l'*infant school* est une source d'inspiration répandue en Europe, car elle apporte des solutions aux problèmes pratiques et pédagogiques rencontrés par les promoteurs des nouvelles écoles de jeunes enfants. Mais bien des facteurs diversifient les projets et les réalisations à partir de l'exemple d'un modèle étranger : les conceptions pédagogiques personnelles d'un fondateur, l'engagement de l'État, d'une Église, d'une congrégation. L'histoire européenne de la préscolarisation ne peut pas négliger les multiples relais – mondains, confessionnels, associatifs, politiques, éditoriaux, professionnels – qui font connaître, au-delà des frontières, les théories et les expériences. Mais son objectif principal reste l'étude des projets et, plus encore, des applications dans des contextes nationaux marqués par des évolutions démographiques, économiques, sociales, culturelles et politiques spécifiques. Elle doit dépasser le simple tableau de la circulation internationale des idées pédagogiques et des filiations.

Jean-Noël LUC : The circulation of pre-school education models in Europe in the first half of the nineteenth century

From the 1820s to the middle of the nineteenth century, the "infant school" served as a general source of inspiration in Europe, since it offered solutions to the practical and pedagogical problems encountered by those who promoted a new kind of schooling for the very young. Yet, despite the prevalence of this model, many factors contributed to diversify both projects and actual institutions at the national, regional or even local level – such as the existence of a school pre-dating the introduction of a foreign model, a founder's own pedagogical conceptions, or the intervention of the State, of a Church or of a congregation. A European history of pre-school education must not underestimate roles played by social, confessional, agents, political, editorial, professional responsible for the circulation of theories and experiences beyond frontiers. Its main objective, however, remains the study of actual projects and of the ways they were carried out in national contexts characterized by specific demographic, economic, social, cultural and political evolutions. This history must go beyond a mere description of the international circulation of pedagogical ideas and of their sources of inspiration.

Jean-Noël LUC : Zur Verbreitung einzelner Formen der Vorschulerziehung in Europa in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Zwischen 1820 und 1850 orientiert man sich in ganz Europa gerne am Modell der infant school, das eine Lösung vieler praktischer und pädagogischer Probleme verspricht, mit denen sich die Träger neuer Kleinkinderschulen allerorts konfrontiert sehen. Daß diese Anregungen innerhalb eines Landes, ja sogar innerhalb einer Region oder einer Stadt in ganz unterschiedlicher Weise umgesetzt werden können, hat verschiedene Gründe: die entsprechenden Einrichtungen existieren teilweise schon, bevor man die fremden Vorbilder zu rezipieren beginnt; die persönlichen Vorstellungen des Schulgründers oder -trägers können eine Rolle spielen, ebenso das Engagement des Staates, der Kirchen, der Kongregationen, usw. Eine europäische Geschichte der Vorschulerziehung muß den Blick gerade auf die Schnittstellen im gesellschaftlichen, politischen und konfessionellen Leben, in den Vereinen, in den Verlagen und in

den Betrieben richten, an denen Konzepte und Erfahrungen über die Grenzen hinweg vermittelt werden. Wichtigstes Ziel aber müssen Untersuchungen zu den konzeptionellen Grundlagen und ihrer praktischen Umsetzung im durch spezifische demographische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Entwicklungen geprägten nationalen Kontext bleiben. Dabei darf man sich nicht auf eine reine Beschreibung des Austauschs pädagogischer Ideen zwischen den Nationen und ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten beschränken.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/98 au 31/07/99
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc (20,58 euros)
Corse	135,00 F ttc (20,58 euros)
DOM	133,61 F (20,37 euros)
Guyane, TOM	132,22 F (20,16 euros)
Étranger	192,00 F (29,27 euros)
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F (6,86 euros)
- spécial	73,00 F (11,13 euros)
- double	77,00 F (11,74 euros)

DEMANDE D'ABONNEMENT

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

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

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

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

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

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

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

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

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

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

SHÉ

service d'histoire de l'éducation



9 782734 206583

La Porte de la Maternelle (aquarelle d'A. Pécoud, vers 1930, Musée national de l'Éducation, Rouen).

Cette illustration appartient à la catégorie des scènes de genre, encore bien représentée dans la première moitié du XX^e siècle. Elle est extraite d'une série d'images publicitaires diffusées par le magasin *Le Bon Marché*. La représentation de cette école maternelle parisienne de l'entre-deux-guerres témoigne des mutations de l'institution des jeunes enfants à partir des années 1880. Même lorsqu'elle dispose d'un bâtiment indépendant, comme c'est le cas ici, la nouvelle maternelle républicaine est plus intégrée à l'univers scolaire que sa devancière, la salle d'asile. La porte d'entrée majestueuse, le drapeau tricolore, les fenêtres percées à deux mètres et demi du sol, indiquent une volonté de bien séparer l'espace de l'école, même celle des plus petits, du monde extérieur. Les vêtements des grandes sœurs ou des mères – robe courte, tissu souple emprunté au style de la *garçonne* – montrent que l'école maternelle des grandes villes est aussi utilisée par des familles de la classe moyenne, lorsque la mère travaille ou lorsqu'elle veut se libérer, momentanément, d'un bambin encombrant sans recourir au service d'une domestique.



service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0658-7 - ISSN : 0221-6280
maquette SACHS-INRP expo



9 782734 206583