

Introduction

Institutions et milieux d'éducation (XVII^e-XX^e siècle) : concurrences, complémentarités, influences

Bruno GARNIER et Pierre KAHN¹

Les historiens de l'éducation sont bien souvent des historiens de l'école. La consultation des numéros de la revue *Histoire de l'éducation* suffirait à en attester : si l'on prend les 21 numéros thématiques (c'est-à-dire à l'exception des « varia ») de 2002 à 2014, on s'aperçoit que 19 d'entre eux sont centrés sur un aspect de la vie scolaire et qu'un seul ne la concerne pas du tout². Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette focalisation.

La première est l'importance politique de l'école en France depuis la Révolution française. L'éducation est devenue, d'un même mouvement, affaire d'État et affaire d'école³. La construction, tout au long du XIX^e siècle, de l'État éducateur tend à minorer l'autonomie des formes non scolaires d'éducation, ce dont le langage même continue de porter la trace : aujourd'hui encore, parler de politiques éducatives revient de fait à parler de politiques scolaires. L'importance de l'école dans l'éducation est donc une réalité historique avant d'être un point de vue d'historien, et le regard de celui-ci ne peut qu'être orienté par les caractéristiques de celle-là.

Venant renforcer cette hypothèse, une deuxième explication peut être suggérée. Elle prend appui sur les résultats particulièrement heuristiques de l'histoire de l'éducation scolaire, et notamment sur la construction des concepts de culture scolaire et de forme scolaire.

Élaboré par André Chervel dans un article pionnier de 1986⁴, le concept de culture scolaire vise à penser deux choses : 1/ l'autoproduction par

-
1. L'ouvrage est issu du colloque organisé les 9-11 octobre 2014 à l'université de Corse Pasquale Paoli par l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE) et par l'UMR CNRS 6240 LISA (Lieux, eSpaces, Identités, Activités), qui a, en outre, soutenu la publication du présent ouvrage.
 2. Il s'agit du numéro 132, 2014/4, consacré à l'éducation de Louis XV.
 3. C. NIQUE, *Comment l'école devient une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.
 4. A. CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 38, p. 59-119. Cet article a été reproduit dans A. CHERVEL, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

l'école des savoirs qu'elle enseigne ; 2/ l'importance sociale de ces savoirs, qui définissent l'idée même qu'on peut se faire à un moment donné de ce que doit être la culture générale. En d'autres termes, il faut entendre par « culture scolaire » non seulement l'accès aux connaissances produites par l'école mais, plus profondément, sa capacité à définir, selon la célèbre formule de Gréard, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer.

Quant à la notion de forme scolaire, due aux travaux de Guy Vincent⁵, elle est de nature à renforcer le tropisme exercé par l'école sur les problématiques éducatives. Elle désigne en effet, au-delà des expressions pédagogiques singulières et historiquement variables qu'elle peut prendre, une forme de socialisation spécifique, liée à un lieu et un temps dédiés à son effectuation, qui correspond au moment « moderne » de l'éducation et dont la structure ne se modifie pas de Jean-Baptiste de la Salle à Jules Ferry. De la sorte, bien que le milieu scolaire ne soit évidemment pas le seul milieu éducatif, il en serait devenu le modèle normatif, au point qu'on peut légitimement se demander si la forme scolaire ne s'est pas aujourd'hui étendue bien au-delà des murs de l'école⁶.

Pourtant, quelle que soit la fécondité des travaux sur l'histoire de l'école et quelle que soit l'importance de celle-ci dans l'histoire moderne de l'éducation, le propos de cet ouvrage est d'adopter une perspective moins scolaro-centrée. Car si la scolarité a constitué depuis le xvii^e siècle une étape de plus en plus ordonnée de la vie des enfants et des jeunes, à côté de l'école et souvent au-delà, ont coexisté et continuent d'exister d'autres formes et d'autres milieux éducatifs. Il faut ici bien sûr mentionner les familles, mais aussi divers acteurs ou instances : religieux ou professionnels, privés ou publics, communautaires ou nationaux, prétendant eux aussi à une efficacité éducative (églises, armée, médecine, monde économique et monde du travail, etc.). On n'oubliera pas non plus l'existence et l'action d'associations aux objectifs et aux arrière-plans pédagogiques, philosophiques et politiques très diversifiés (patronages, œuvres périscolaires, organisations de jeunesse, etc.). Il s'agit donc ici de procéder à l'exploration historique (bien entendu non exhaustive) de situations complexes de coopération et de concurrence entre l'école et ces différents espaces éducatifs, ainsi que des rapports entre l'institution scolaire et les différents environnements culturels des enfants qu'elle scolarise. Autrement dit, parler ici de « l'éducation dans et hors l'école », ce n'est pas être silencieux sur l'école : c'est s'intéresser à diverses façons dont, historiquement, milieux éducatifs scolaires et non scolaires ont pu se rencontrer, s'articuler, s'influencer ou au contraire se démarquer les uns des autres.

Les relations entre l'éducation « hors école » et l'éducation « dans l'école » peuvent être envisagées de deux points de vue : celui des acteurs et des institutions d'une part, celui des personnes qui reçoivent l'éducation,

5. G. VINCENT, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980.

6. G. VINCENT (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.

les « apprenants », d'autre part. Les deux points de vue s'éclairent mutuellement et ils éclairent la réalité sociale de l'éducation : n'en considérer qu'un, c'est, à coup sûr, passer à côté de la vérité de l'époque considérée. Prenons l'exemple de la nôtre, qui a vu parvenir à un point jamais atteint auparavant, la montée en puissance de l'institution scolaire, dotée maintenant du statut d'évidence pour assumer la responsabilité majeure de l'instruction de la jeunesse. Or le point de vue des apprenants nous montre plutôt qu'en définitive, la part d'apprentissages non scolaires, qui sont inclus dans la catégorie aujourd'hui désignée sous l'expression d'*éducation informelle*⁷, est largement dominante dans la vie sociale, professionnelle ou personnelle d'un individu, aujourd'hui comme hier. Précisément dans les sociétés occidentales hyper-scolarisées, telles que la France actuelle, il suffit de se pencher sur nos activités de tous les jours, à commencer par nos façons de résoudre les multiples problèmes de la vie quotidienne, notamment l'usage d'appareils électriques ou électroniques, l'usage d'une ou plusieurs langues, nos modalités de relation aux autres, nos modes d'adaptation aux activités professionnelles en constante évolution, pour saisir combien toutes ces pratiques sont éloignées des contenus d'enseignement et des modes d'apprentissage auxquels nous ont exposés nos parcours scolaires. De la même façon, il suffit d'identifier toutes les connaissances que nous devons à la lecture de livres, de journaux, de sites internet, pour mesurer notre dette à l'égard des apprentissages qui relèvent de l'*éducation informelle*, c'est-à-dire non curricularisée, non inscrite dans des cursus, dans des programmes, non fondée sur l'application d'une leçon apprise. Il ne s'agit certes pas de minimiser pour autant l'importance de l'*éducation formelle* – c'est-à-dire, pour une large part, l'éducation scolaire, mais aussi l'éducation reçue dans toute structure éducative qui emprunte à la forme scolaire ses modes de transmission, de programmation et d'évaluation –, dont le pouvoir de qualification professionnelle et d'insertion sociale n'a jamais été aussi grand qu'aujourd'hui, au point devenir, aux yeux de beaucoup d'observateurs, tout à fait exorbitant⁸. Mais il s'agit de suggérer qu'elle ne constitue, en définitive, qu'une faible partie de ce que nous savons et de ce que nous devons apprendre, tout au long de notre vie. Ces constats motivent, sous la plume de nombreux auteurs, la métaphore de l'iceberg⁹, dont la partie émergée, seule étudiée, désigne l'éducation scolaire, et plus

7. L'éducation informelle, quelquefois nommée parallèle, accessoire, occasionnelle, diffuse, spontanée, etc., est constituée d'activités d'instruction non institutionalisées, dans lesquelles le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. C'est de l'éducation informelle que relève la plus grande partie des connaissances et des savoir-faire qu'acquiert un individu au cours de sa vie selon P.-R. EVANS, « La planification de l'éducation non formelle », *Principes de planification*, n° 30, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 1981.

8. J.-M. BERTHELOT, « Fractures sociales, fractures scolaires », *Administration et Éducation*, 1999, n° 3, p. 7-28.

9. Selon Philippe Carré, « Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des

largement *formelle*, et dont la partie immergée, peu étudiée, provient des apprentissages *informels*¹⁰.

La perspective historique ouverte dans le présent ouvrage tend à montrer que cette distinction, établie aujourd'hui entre l'*éducation formelle* et l'*éducation informelle* pour réhabiliter, en quelque sorte, l'éducation non scolaire et permettre sa reconnaissance dans l'accès à certaines qualifications tout au long de la vie, mérite d'être pensée comme articulation ayant existé depuis fort longtemps, plutôt que comme une opposition récemment apparue et identifiée. Le processus éducatif, aux temps où la forme scolaire était moins dominante qu'aujourd'hui, apparaissait plus nettement redevable aux apprentissages acquis dans des *lieux* de formation tenus par des Églises, des corporations professionnelles, des mouvements de jeunesse, des courants de pensée plus ou moins organisés, des instances communautaires, des associations, etc. À ces *lieux* de formation, parfois caractérisés par des emprunts à une forme scolaire d'instruction, le présent ouvrage associe des *milieux* bien moins structurés, où l'imitation de l'expert par le novice ou toute forme d'osmose entre l'« apprenant » et son environnement constituaient les principaux ressorts de l'éducation, où se fortifiaient et s'éprouvaient les valeurs culturelles, les comportements de la vie quotidienne, l'acquisition de la langue orale, des attitudes, des capacités sociales ou politiques, les affiliations de chaque personne à des collectifs, et des croyances générales. Les *milieux* propices à l'éducation informelle sont, depuis toujours, la famille, le cercle des proches, les parents, les amis, les frères de caste ou de classe – selon les périodes et les contextes – les médias, les lectures, les jeux – aujourd'hui le cinéma, la télévision, internet, les réseaux sociaux, etc. Cette éducation procède de l'association, de l'imitation, de l'observation, de l'émulation sélective, de l'échange réciproque des savoirs. L'un des articles de cet ouvrage, celui d'Isabelle Matamoros, sur les souvenirs de pension pour jeunes filles de la bourgeoisie avant la loi Falloux, décrit les effets produits par l'association d'institutions scolaires et non scolaires, publiques et privées, sur la formation de l'identité sociale de la femme au XIX^e siècle. Le texte de Fabio Pruneri aborde également les effets produits par le recul d'influence du parti communiste italien après-guerre dans la formation de la jeunesse, alors fortement soumise à l'attraction du modèle de la société de consommation anglo-saxonne, à travers les médias, notamment la télévision.

Si le point de vue des apprenants conduit à penser toutes les formes d'éducation, dans et hors école, comme complémentaires – mais d'une

activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %) », P. CARRÉ, *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, p. 100-101.

10. Voir CEDEFOP, *Lifelong learning: Citizens' view*, 2003.

façon le plus souvent fortuite et parfois incohérente quant aux buts éducatifs affichés – celui des acteurs de l'éducation et des institutions met plutôt en évidence les relations de concurrence. Ces concurrences, qu'elles expriment des intérêts politiques, philosophiques, confessionnels ou financiers, aboutissent le plus souvent à désigner des vainqueurs et des vaincus, au terme de périodes dont les durées sont très variables. Sous le régime du Concordat, les petits séminaires n'en étaient pas moins, ainsi que le montre l'article de Johann-Günther Egginger, des établissements dont la concurrence avec le lycée impérial ne cessait de s'affirmer. Il en va un peu de même avec les écoles protestantes abordées dans l'article d'Anne Ruolt, qui, tout en étant, assurément, des écoles revendiquées comme telles, n'entraient pas moins en concurrence avec les écoles catholiques en leur opposant un modèle de formation laïque. Parfois, des courants de pensée qui s'étaient constitués hors l'école officielle en viennent à revendiquer la fondation d'écoles véritables, ce dont témoigne le mouvement théosophique en Espagne décrit par Joan Soler. N'en concluons pas trop vite au reniement : il s'agit souvent d'un moyen d'exister, pour travailler la forme scolaire de l'intérieur en y introduisant des pratiques et des acteurs venus de *l'extérieur*.

Le présent ouvrage ne prétend donc nullement traiter d'une opposition frontale et binaire entre « hors école » et « dans l'école », ni se limiter à tout ce qui n'est pas l'école, puisque son sujet réside précisément dans les glissements, les ruses rhétoriques ou institutionnelles qu'emploient les acteurs de l'éducation pour imposer leurs conceptions éducatives ou gagner leur clientèle à travers le recours à des formes scolaires ou non scolaires d'éducation, voire à des formes hybrides. On voit ainsi, quelquefois, une éducation informelle, par principe et par essence, finir par emprunter la forme scolaire pour tenter d'exister dans un contexte hostile, ainsi que le montre Fabienne Serina-Karsky avec l'exemple des jardins d'enfants en France, retardés par le développement de l'école maternelle, qui finiront rattachés aux classes enfantines des lycées à l'enseignement primaire en 1921.

Procéder à ce type d'analyse et poser la question des rapports entre l'école et le « hors école » comporte plusieurs conséquences. Trois d'entre elles méritent d'être soulignées.

- 1/ Sortir d'une perspective trop exclusivement centrée sur l'école implique de ne pas se limiter à une histoire contemporaine de l'éducation – dans laquelle l'école occupe en effet une place importante.
- 2/ Il convient aussi, pour les mêmes raisons, de ne pas se limiter à l'espace éducatif national qui fut sans doute, on l'a déjà dit, plus marqué que d'autres pays ou d'autres sociétés par les attentes investies dans l'éducation scolaire.
- 3/ Enfin, ne pas se limiter aux réalités éducatives nationales ne suppose pas seulement d'élargir le cadre de l'investigation vers des perspectives plus internationales, mais aussi à s'intéresser aux formes et instances

locales qui n'ont jamais cessé, État éducateur ou pas, de proposer des offres éducatives singulières.

L'ouvrage pourra se lire diversement au gré des intérêts des lecteurs. Le plan proposé suggère toutefois un ordre possible. Une première partie est consacrée aux rapports entre l'éducation et les églises ; une deuxième, davantage articulée à la période contemporaine, s'intéresse aux organisations de jeunesse ; une troisième partie explore les multiples lieux de l'expérience enfantine (pensionnats, placements, etc.) ; une quatrième partie s'organise autour de la question des rapports entre éducation et monde du travail ; enfin, une cinquième partie considère diverses façons pour l'éducation de s'enraciner dans des formes ou des projets locaux spécifiques.

La première partie, sous le titre « Églises, mouvements de pensée et Éducatifs », présente des articles qui explorent diverses dimensions et illustrations de situations de concurrence entre milieux de formation d'inspiration philosophique et religieuse, qui cherchent à concurrencer une forme scolaire dominante, soit en en prenant le contre-pied, soit en proposant des formes scolaires hybrides qui empruntent certains aspects et modalités éducatives de la forme dominante ou officielle à l'époque considérée.

La première partie s'ouvre par l'article d'Anne Ruolt, intitulé « La Société pour l'Encouragement de l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France, de 1829 à 1889 : une volonté de promouvoir l'école laïque ? ». Une décennie après les acquis de plusieurs travaux sur les liens entre protestantisme et laïcité au XIX^e siècle, notamment ceux de Patrick Cabanel¹¹, l'auteure décrit plus précisément une tentative minoritaire de promotion d'une instruction publique protestante d'inspiration laïque, au XIX^e siècle. S'il ne s'agit certes pas ici d'une forme d'éducation véritablement « hors école », dans la mesure où le mouvement d'éducation protestante a la prétention de fonder une école, la concurrence entre deux milieux d'éducation marqués par une forte domination du modèle catholique illustre le thème de la compétition entre formes scolaires rivales. Un point remarquable de l'article d'Anne Ruolt consiste à montrer que cette concurrence a pu favoriser l'émergence de la dimension laïque de l'école.

En effet, l'article aborde les tensions entre ce modèle paradoxal de laïcité scolaire et pourtant confessionnelle avec les formes scolaires instituées par Guizot, par Ferry, par Buisson. Au début du XIX^e siècle, la Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France (SEIPPF) est fondée pour prolonger l'engagement des Écoles du Dimanche. Il s'agissait d'instruire les enfants protestants que leurs parents refusaient d'envoyer à l'école, majoritairement tenues par des instituteurs et des institutrices catholiques dont ils redoutaient le prosélytisme. Après la loi de 1833, qui fonde véritablement l'école primaire en France, les écoles de

11. P. CABANEL, *Le Dieu de la République, aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, PUR, 2003 et *Entre religions et laïcité. La voie française : XIX^e-XX^e siècles*, Toulouse, Éditions Privat, 2007.

ce réseau, par leur statut « d'écoles privées », sont placées hors de la sphère publique. Mais ce n'est pas un choix assumé, puisque beaucoup d'entre elles demandent alors à être communalisées comme écoles protestantes, tandis que d'autres tiennent à rester indépendantes de l'État. Il semblerait que l'engagement de Guizot (protestant et cofondateur de la SEIPPF) dans une loi d'inspiration libérale en faveur de l'instruction primaire, ait permis au protestantisme de servir de « religion pont » vers le rationalisme. Cet équilibre, ni « dans » ni « hors » mais « à côté » de l'école publique, est rompu avec les lois de Jules Ferry. D'abord confiante dans la promesse de neutralité de l'État et de son école républicaine, la SEIPPF considère bientôt que cette neutralité n'est qu'un vain mot. C'est alors que la fondation d'écoles protestantes privées fut envisagée, mais l'asphyxie financière de la SEIPPF ne permit pas de mettre ce projet à exécution.

Le deuxième article de cette partie, dû à Véronique Castagnet-Lars, sous le titre « Une forme oubliée de l'éducation jésuite : les congrégations mariales aux XVII^e et XVIII^e siècles », étudie l'histoire des congrégations mariales face à deux phénomènes dominants dans le champ de l'éducation au XVIII^e siècle : une lente déchristianisation et un anti-jésuitisme croissant. Depuis les travaux de Jean Quéniart, notamment¹², la connaissance de l'univers culturel des hommes des XVII^e et XVIII^e siècles est un domaine historiographique qui a indéniablement progressé¹³. Mais, plus rarement, les historiens ont exploré les relations de rivalité, de concurrence ou d'émulation entre les institutions et les milieux d'éducation sous influence ou obédiences religieuses. Ici, la forme scolaire dominante, en l'absence d'école publique unifiée, est jésuite. Qu'il nous soit permis de rappeler qu'au moment de leur fermeture en 1762, il y avait en France 105 collèges jésuites sur les 562 existant alors, et qu'ils étaient majoritaires au sein des 178 collèges détenus par des congrégations religieuses¹⁴.

Véronique Castagnet-Lars met en évidence le rôle éducatif des congrégations mariales dans la vie urbaine de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle, en proposant une étude croisée de cinq statuts de congrégations masculines et de deux exemples féminins. Trois axes sont abordés dans l'article : le lien avec la matrice romaine, les modalités du recrutement social et enfin le fonctionnement de ces congrégations, en lien avec le milieu urbain d'implantation. D'une manière générale, les congrégations mariales constituent le relais de la Compagnie de Jésus, en dehors des collèges, vers la ville. Comme la Compagnie, elles sont organisées depuis Rome et doivent

12. Notamment, F. LEBRUN, J. QUÉNIART et M. VENARD, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1480-1789)*, Paris, Tempus, 2003.

13. A. CROIX, A. LESPAGNOL et G. PROVOST, *Église, Éducation, Lumières... Histoires culturelles de la France (1500-1830)*, Rennes, PUR, 1999.

14. B. GARNIER, « À la préhistoire de l'égalité devant l'instruction : Les plans d'éducation nationale des années 1762-1788 », in B. GARNIER (dir.), *Problèmes de l'école démocratique : XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, CNRS, 2013, p. 33.

avoir un lien avec le collège pour renforcer l'action locale des religieux. Toutefois, elles affichent la volonté d'adapter leur fonctionnement à la société environnante et s'attachent à conforter l'éducation chrétienne de leurs membres : elles aident les religieux à approfondir l'éducation de l'homme complet à laquelle ils aspirent. Grâce au relais qu'elles constituent, les religieux prodiguent, indirectement, un enseignement dans la ville, et non plus seulement dans le collège, pour les femmes, et non plus uniquement pour les hommes. Cette implantation dans la cité explique que les congrégations soient marquées par une certaine diversité : elles offrent des variantes locales d'éducation, tandis que les collèges sont uniformes. En outre, il apparaît que les congrégations mariales ont fourni une arme redoutable à la lutte contre la diffusion du protestantisme au XVII^e siècle en France, dans la mesure où, pour endiguer le protestantisme et le libertinage, les religieux s'appuient sur l'éducation des femmes, un public « scolaire » qui ne fréquente pas les collèges jésuites réservés aux garçons. La congrégation mariale s'adresse ainsi au plus grand nombre d'habitants de la cité, et leur fait pratiquer la dévotion mariale, sous le contrôle des religieux de la Compagnie de Jésus. En somme, les congrégations mariales offrent un autre visage à l'enseignement jésuite. Mais dès lors que les congrégations participent de l'encadrement de la société d'Ancien Régime, elles sont aussi la cible des attaques subies par ces dernières.

Johann-Günther Egginger, auteur du troisième article intitulé « L'enseignement scientifique dans les petits séminaires : une formation, entre école publique et école libre, au tournant des XIX^e et XX^e siècles », montre que les petits séminaires – ni écoles publiques, ni écoles libres au sens de la loi Falloux – occupent une place à part dans le paysage scolaire de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle.

Les petits séminaires ont fait l'objet d'études majoritairement centrées sur l'éducation religieuse¹⁵ et sur la formation cléricale, dans des travaux qui mettent l'accent sur la continuité entre les petits et les grands séminaires¹⁶ plutôt que sur les relations horizontales de concurrence qu'ils entretenaient avec d'autres formes d'enseignement secondaire. Or le régime du Concordat, qui a exempté les séminaires du monopole d'État sur l'Université impériale, leur offre une véritable opportunité. En effet, les petits séminaires, dédiés à la formation d'enfants qui se destinent théoriquement au sacerdoce, accueillent en réalité un très grand nombre de garçons, et ils possèdent une importante capacité financière. Au début du siècle, l'Université impériale suscite la méfiance de nombre de familles attachées aux congrégations religieuses. Et sous la Restauration, les petits séminaires peuvent être assimilés à des maisons d'éducation, censées former

15. J. LEFLON, « Les petits séminaires de France au XIX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1975, vol. 61, n° 166, p. 25-35.

16. M. LAUNAY, *Les séminaires français aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Le Cerf, 2003.

de futurs ecclésiastiques, mais où est enseignée une grande partie des disciplines des collèges communaux. On est donc en présence d'un milieu de formation partiellement détourné de ses buts pour répondre à ce qu'il faut bien nommer une demande de forme scolaire alternative qui, sans être totalement « hors scolaire », peut se lire comme une critique de la forme scolaire dominante. Certes, l'établissement permet de commencer très tôt le processus d'imprégnation des qualités sacerdotales et des vertus morales, telles que la chasteté, la réserve, la discrétion, la politesse et l'obéissance. Mais tout au long du XIX^e siècle, au lieu de se borner à recruter et à former les futurs prêtres, les petits séminaires deviennent des établissements secondaires privés déguisés, sous le Premier Empire, et plus tard dans le siècle, des variantes du lycée, conduisant au baccalauréat. Le développement, en leur sein, d'un enseignement scientifique, est un signe de cette concurrence croissante avec les collèges et les lycées publics. D'ailleurs, les professeurs des grands séminaires reprochent de plus en plus aux maîtres des petits, formés aux méthodes universitaires, de sacrifier leur mission sacerdotale aux bénéfices du baccalauréat. Cette situation fut à l'origine d'une vigoureuse polémique au sein du clergé, entre les partisans du séminaire pur et ceux du séminaire-collège. Le petit séminaire, situé hors de l'école par sa mission sacerdotale, n'a pas résisté à la tentation d'empiéter sur le territoire de l'école pour tirer profit de la concurrence avec le collège et le lycée, tant publics que privés.

Joan Soler clôt cette première partie en proposant, dans un article intitulé « Théosophie et éducation en Espagne (1891-1939) : espaces de sociabilité et réseaux éducatifs », de sortir de l'espace français pour aborder les liens entre éducation et mouvement théosophique en Espagne. Il convient de préciser que, si le cadre de l'article est situé en Espagne, l'objet étudié, la théosophie, déborde largement les frontières de ce pays, tant par ses sources que par son rayonnement en Europe, notamment par ses liens avec le mouvement de l'éducation nouvelle auxquels s'est intéressé Antoine Savoye¹⁷. D'ailleurs, c'est dans le contexte européen que les fonctions sociale, éducative et socialisatrice de la théosophie et des réseaux socioéducatifs théosophiques se sont déployées en Espagne au cours du premier tiers du XX^e siècle. Joan Soler met en évidence l'aspect multiforme de l'action éducative du mouvement : cours, conférences, édition de livres et de dépliants à caractère doctrinal et didactique, création d'espaces de sociabilité et fondation d'un certain nombre d'écoles et de centres éducatifs. Ce mouvement partagea des espaces sociaux avec le spiritisme, l'ésotérisme moderne, le végétarisme, le féminisme, le naturisme, l'hygiénisme

17. A. SAVOYE, « Les théosophes français au congrès international de Calais (1921), des fondateurs occultés de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle », Symposium *Théosophie et anthroposophie : réseaux internationaux et promotion d'une réforme globale de l'éducation. Leur impact sur l'expansion du mouvement d'Éducation nouvelle (1880-1939)*, ISCHE, Genève, juin 2012.

mais aussi avec la franc-maçonnerie. À côté de la confluence avec d'autres mouvements et d'autres groupes, Joan Soler souligne la recherche d'une autre sagesse divine face à la religion officielle, et la recherche de la salvation par d'autres voies, tournées vers l'Orient, face au rationalisme et au matérialisme de la société moderne en plein essor en Espagne. Par sa perméabilité avec la franc-maçonnerie, le mouvement théosophique espagnol s'allia avec le républicanisme et le progressisme pour contribuer à une réforme sociale et politique profonde. Dans cette perspective, on comprend que la théosophie se soit développée à la fois dans et hors l'école. L'action éducative de la théosophie s'appuya sur la création de réseaux socioéducatifs extérieurs à l'école, mais aussi, au sein de l'école, sur le mouvement des Écoles nouvelles. Ainsi, l'école Damón fondée en 1926 à Barcelone, était-elle une école nouvelle, de tendance théosophique, affiliée au Bureau international des Écoles nouvelles que dirigeait Adolphe Ferrière¹⁸.

La deuxième partie est dédiée aux « Mouvements de jeunesse », terme au sémantisme large, qui peut inclure des organisations de formation non scolaire de la jeunesse, souvent affiliées à des structures plus vastes, d'obédience confessionnelle ou politique qui peuvent se situer dans une tendance conservatrice voire réactionnaire¹⁹. Mais on peut aussi y inclure des mouvements de jeunesse contestataires, aux formes diverses, souvent affiliées, elles aussi, à des partis politiques eux-mêmes réformistes voire révolutionnaires²⁰. Les deux articles de cette partie illustrent chacun de ces deux aspects.

Nicolas Palluau est l'auteur du premier d'entre eux, intitulé « Faire promettre l'enfant – Pédagogie du serment chez les Éclaireurs autour de l'école primaire (1911-1914) ». Depuis l'ouvrage déjà ancien d'Henri Viaux²¹, l'histoire du scoutisme s'est longtemps cantonnée à l'histoire des associations et aux débats qui ont fait prévaloir, en leur sein, telle ou telle méthode, ou bien, plus récemment, elle a rassemblé des témoignages destinés à constituer une histoire vivante et attestée des pratiques, notamment sportives²². Les publications plus foisonnantes de ces dernières années ont montré que le scoutisme a constitué une forme d'éducation non scolaire, porteuse de valeurs et de méthodes souvent complémentaires à celles de

18. Sur l'intérêt accordé par Adolphe Ferrière à la théosophie et aux mouvements de pensée internationaux, philosophiques et pacifistes, voir également D. HAMELINE, « Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres », *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, 2002, p. 157-216.

19. Voir G. CHOLVY, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Le Cerf, 1999.

20. Y. COHEN, « L'émergence des mouvements de jeunesse contestataires », in M. PIGENET et D. TARTAKOWSKY (dir.), *Histoire des mouvements sociaux en France*, Paris, La Découverte, 2014, p. 224-234.

21. H. VIAUX, *Histoire du scoutisme français*, Paris, Édition du Scorpion, 1961.

22. A. BAUBÉROT, *L'invention d'un scoutisme chrétien : les Éclaireurs Unionistes de 1911 à 1921*, Paris, Éditions Olivetan, 1997.

l'école, mais qui entend peser sur elles. Plus précisément, Nicolas Palluau, sur la base d'un travail de mise à jour archivistique conséquent²³, s'attache ici aux rapports des Éclaireurs avec l'école républicaine.

En 1914, les Éclaireurs, qui rassemblent 10 000 jeunes, préconisent une réforme éducative fondée sur l'expression nationaliste de la plus grande France. À la différence de la forme anglaise du scoutisme fondée par Robert Baden-Powell, les Éclaireurs de France considèrent que le sacrifice de l'individu est la forme la plus élevée et la plus noble de l'action humaine, ce qui explique sa présence centrale dans le serment que doit prêter le jeune impétrant. Les rapports des Éclaireurs avec l'école républicaine sont complexes et mobiles durant la période considérée. Les Éclaireurs voudraient diffuser leur méthode vers l'école primaire, qui enseigne à tous les jeunes Français, mais les objectifs des Éclaireurs contredisent ceux de l'enseignement primaire plus qu'ils ne la prolongent. Nicolas Palluau le démontre en mettant au jour l'héritage militaire et corporatiste des Éclaireurs, en référence à trois moments clé de l'héroïsme enfantin : l'Antiquité athénienne, l'Ancien Régime et la Révolution française. Le culte de l'honneur apparaît relever d'une réaction antimoderniste contre la production économique de masse et contre la démocratie parlementaire. Le nationalisme des Éclaireurs rejette la tiédeur patriotique des maîtres de l'enseignement primaire, accusés de préférer l'amicalisme et son internationalisme. Selon Nicolas Palluau, les deux enseignements, celui des Éclaireurs et celui de l'école républicaine, s'avèrent incompatibles. Après 1918, l'hypothèse de la mort des enfants comme condition de régénération de la patrie est disqualifiée par le coût humain de la Première Guerre mondiale. Chez les Éclaireurs, l'arrivée au pouvoir des militants de l'Éducation nouvelle en 1921 réforme en profondeur l'ancien serment fondé sur le sacrifice de la personne à la patrie. Le nouveau serment fonctionne, non sur la dimension sacrificielle, mais au profit de la noblesse du comportement vers laquelle il faut conduire tous les jeunes.

L'article suivant nous conduit à nous intéresser aux mouvements de jeunesse constestaires, ici encadrés par un parti politique aux prises avec une évolution contraire des mentalités. Fabio Pruneri propose par là même un nouveau regard hors de France, intitulé « Jeunesse "qui voulait se battre pour un monde nouveau" : le Parti communiste italien et ses organisations de jeunesse entre propagande et alphabétisation civile (1948-1956) ». L'article étudie les inflexions que le Parti communiste italien a fait subir à sa doctrine sur l'éducation, dans les années quarante et cinquante. Il se situe à la fois dans l'histoire du Parti communiste italien²⁴ et dans l'histoire de l'éducation italienne dans la période de l'après-guerre, scolaire et non scolaire, incluant

23. N. PALLUAU, « Les archives des scoutismes non confessionnels : les Éclaireuses et les Éclaireurs », *Archives des jeunesses, jeunesses des archives La Gazette des archives*, n° 235 (2013-4), p. 75-87.

24. Voir F. BELLINI, *Le Parti communiste italien : éléments d'histoire*, Paris, La Vieille Taupe, 1972.

l'influence des médias, du cinéma, des sports et des loisirs, domaines peu abordés dans la bibliographie actuellement disponible en France²⁵.

La tradition du Parti communiste, en ce domaine, faisait prévaloir une conception marxiste de la citoyenneté et du bien commun. Pourtant, le thème de l'école a dû attendre le milieu des années cinquante pour devenir un objet central de sa ligne politique. Dans l'immédiat après-Seconde Guerre mondiale, a été créé le Mouvement des jeunes communistes (MJC), pour conditionner les jeunes militants en contact avec la culture, avec des livres, des conférences, des débats, mais aussi pour les initier à des responsabilités civiles difficiles face aux réalités du monde syndical, des affaires sociales et des administrations municipales. Dans le domaine scolaire, le PCI a alors dénoncé le manque d'initiative du gouvernement qui, soutenu par les démocrates-chrétiens (DC), s'était montré incapable de mener des réformes attendues. Pour le PCI, il fallait limiter l'ingérence des États-Unis en Italie et contrer l'adoption le modèle capitaliste. Or les nouveaux programmes du primaire, lancés en 1955, évoquaient toujours la tradition de l'éducation humaniste et chrétienne, en tension avec la rigueur et l'austérité communistes. Toutefois, la capacité du PCI à répondre aux besoins de la société, dans sa diversité générationnelle, se délite. Les générations nées entre la chute du régime fasciste et la fin de la Seconde guerre mondiale aspiraient plutôt au bonheur individuel qu'aux luttes partisans. Avec l'augmentation du temps libre et des revenus, avec l'élargissement de la consommation des médias de masse, se sont propagés de nouveaux modèles culturels. Tandis que, dans les années d'après-guerre, se manifestait l'appel commun aux valeurs de l'antifascisme, comme ciment entre les différentes générations, dans la période suivante, l'antifascisme ne suffit plus. Le parti communiste a tenté de comprendre les difficultés des jeunes en apportant des inflexions aux dispositifs rigides qu'il proposait auparavant, sans pouvoir s'opposer à l'émergence d'une société de consommation de masse marquée par l'individualisme.

La troisième partie, sous le titre « Pensions privées et structures spécialisées », s'intéresse à une autre catégorie d'acteurs de l'éducation non scolaire, les pensions et établissements spécialisés pour les enfants placés. Il comprend trois exemples d'institutions d'éducation des enfants et de la jeunesse féminine du XIX^e au XX^e siècles, fondées sur des modèles éducatifs concurrents voire opposés aux méthodes pédagogiques et aux conceptions dominantes dans l'école ou dans la société de leur temps.

Isabelle Matamoros est l'auteure d'un article intitulé « Moitié brisée, moitié joyeuse » – Souvenirs de pension et concurrence des modèles éducatifs pour filles dans la première moitié du XIX^e siècle ». Sur la base d'un corpus de onze autobiographies de femmes élevées avant la loi Falloux,

25. F. ATTAL, « Société et culture dans les années cinquante et soixante », *Histoire de l'Italie depuis 1943 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2004, chapitre v.

majoritairement issues de la bourgeoisie ou de l'aristocratie, Isabelle Matamoros se propose d'articuler deux thématiques de l'histoire de l'éducation, celle de l'éducation familiale et celle des institutions, qui sont trop souvent étudiées de manière hermétique. Les écrits personnels constituent des sources précieuses pour connaître le quotidien de l'éducation²⁶. Plusieurs constats inattendus retiennent ici l'attention. Tout d'abord, les parents de la bourgeoisie moyenne ou haute s'occupent rarement seuls de l'éducation de leur fille. Vers l'âge de 10 ans, la plupart des jeunes filles passent quelques années en pensionnat, sans qu'on puisse attribuer à cette période une durée fixe ni un caractère obligatoire. On savait déjà que les congrégations religieuses sont devenues des instances incontournables de l'éducation des filles au cours du XIX^e siècle. Mais quelles étaient alors les motivations de ce séjour ? Isabelle Matamoros en établit plusieurs : former l'esprit, dresser les âmes et les corps. Mais le plus souvent, il s'agit d'apprendre aux jeunes filles ce qu'une demoiselle de rang devait savoir pour devenir une compagne digne de son futur mari. Les domaines d'apprentissage sont conformes à cet objectif : le dessin, la musique, la danse (les arts d'agrément), et l'apprentissage des langues étrangères. Pour les intéressées, l'entrée au pensionnat sonne comme la fin parfois brutale du temps de l'enfance, mais c'est aussi le temps d'apprentissage d'un sentiment d'appartenance communautaire, au sein d'un nouveau collectif, un temps fort qui a marqué leur mémoire. Isabelle Matamoros relève que l'époque où ces femmes racontent leur jeunesse (1850-1880) n'est pas étrangère à l'appréciation qu'elles portent sur leur éducation. L'apprentissage religieux cristallise alors de nombreuses critiques. Sans qu'ils relèvent de l'anticléricalisme, les récits questionnent le choix laissé aux jeunes filles de se tourner ou non vers la religion, et manifestent l'attrait pour la connaissance. Dans le rejet – tout relatif – de l'éducation religieuse, on peut aussi déceler une figure du père marquée par l'influence de Rousseau, le mythe de l'éducation en plein air et la philosophie des Lumières.

Joëlle Droux et Véronique Czàka sont les auteures du deuxième article de cette partie, intitulé « De la fabrique aux pratiques : débats et combats autour de l'éducation des enfants placés en Suisse romande (1890-1960) ». Le sujet de cet article est au cœur d'une controverse récente portant sur la réalité des phénomènes dénoncés et sur les mesures de compensation réclamées par les victimes²⁷. Les deux auteures ont cherché à savoir comment et par qui ont été définis les impératifs éducatifs destinés aux enfants sous tutelle à partir du cas des cantons de Genève et de Vaud. Dans une première partie, l'article étudie la mise en place de cette politique autour d'un discours éducatif résolument

26. Voir sur ce point méthodologique P. CASPARD, « Éducation et progrès. Ce que disent les écrits personnels », *Musée neuchâtelois*, 1996, p. 273-289.

27. Voir M. LEUENBERGER, L. SEGLIAS (dir.), *Enfants placés, enfances perdues*, traduction française de François Scmitt, Lausanne, Éditions d'en bas, 2009.

correctif (1890-1930). Dans un deuxième temps, l'attention est portée sur les établissements d'éducation chargés d'appliquer cette politique : les critiques d'abord voilées, puis plus virulentes se sont multipliées au cours de la période suivante, à propos de la prise en charge éducative des enfants soustraits à la garde de leurs parents. Les institutions traditionnelles sont ainsi accusées de ne pas offrir aux enfants le meilleur environnement affectif et éducatif. Mais ce n'est qu'après la dernière guerre qu'émergent des propositions nouvelles pour réformer ce secteur, plaçant la profession d'éducateur et sa formation au cœur du débat. Les formations se multiplient au sortir de la guerre et font la part belle aux sciences de l'éducation et à la psychiatrie. Dans une logique d'affirmation militante qui n'est pas sans rappeler celle animant les partisans d'une Éducation nouvelle, cette profession s'affirme comme un nouveau modèle de pratiques éducatives et elle débouche sur l'institution des éducateurs spécialisés, formés dans des centres durant un cursus de trois ans, conjuguant formation théorique et stages pratiques en institution. Cependant, malgré ces réformes, le sort des enfants placés ne connaît pas l'embellie espérée. Les mauvais traitements perdurent pendant toutes les années 1950-1970, notamment parce que les établissements concernés sont gérés par des acteurs arc-boutés sur leurs habitudes et gênés par des budgets étriqués.

La partie « Pensions privées et structures spécialisées » se clôt par un troisième article dû à Fabienne Serina-Karsky, intitulé « La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931) ». La période sur laquelle porte cette étude est délimitée par deux bornes historiques assez précises : la création des jardins d'enfants en France, retardée par le développement de l'école maternelle, se produit à partir de 1911, et le rattachement des classes enfantines des lycées à l'enseignement primaire en 1921 qui en marque le terme.

Fabienne Serina-Karsky soutient la thèse selon laquelle cette formation est la résultante, conflictuelle à plusieurs titres, de l'institution scolaire et du mouvement en faveur de l'éducation des jeunes enfants, prenant ainsi parti dans un débat historique engagé depuis une quinzaine d'années en France²⁸. Si les jardins d'enfants, qui ont été, en Allemagne, les laboratoires d'une éducation nouvelle, durant la seconde moitié du XIX^e siècle²⁹, ne sont pas transposés en France à la même époque, c'est parce qu'ils entraînent en concurrence avec le modèle français des salles d'asile³⁰ et des écoles maternelles³¹, à l'époque où l'école de Jules Ferry faisait prévaloir l'unification

28. Voir l'étude historique comparée des écoles de la petite enfance en Europe dirigée par J.-N. LUC, *L'école maternelle en Europe (XIX^e-XX^e siècles)*, Histoire de l'éducation, 1999, n° 82.

29. Sur Frédéric Froebel, voir notamment H. HEILAND, *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*, Hildesheim. Olms, 1993.

30. Sur les salles d'asile en France, voir J. MARÉCHAL, *Histoire des premières écoles maternelles ou salles d'asile*, Lyon, Bellier, 1999.

31. Voir en particulier M. THIVEND, « La petite enfance et les institutions scolaires », in F. JACQUET-FRANCILLON, L. LOEFFEL et R. D'ENFERT (dir.), *Une histoire de l'école : Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Retz, 2010, chapitre xi.

du peuple français et la laïcité scolaire, encore renforcée par les lois de 1904 et 1905. Mais, selon Fabienne Serina-Karsky, des femmes comme Émilie Brandt, formée à l'Institut Froëbel de Berlin, ont permis de fonder en France les premiers jardins d'enfants au début du xx^e siècle. L'enseignement théorique y est réduit au profit de la pratique, afin que les enfants puissent apprendre à voir, à sentir et à vivre par eux-mêmes. Cette attention au développement de l'enfant et de ses sens converge avec les théories de Maria Montessori, qui connaissent alors une diffusion à l'échelle mondiale³²; elle se retrouve dans le mouvement théosophique (qu'a traité Joan Soler dans un article précédemment évoqué), et dans celui de l'Éducation nouvelle à la même époque. C'est, en France, le Cours pédagogique du Collège Sévigné qui forma plusieurs générations de jardinières d'enfants, à l'initiative d'Adèle Fanta, et le métier de jardinières ne cessa de gagner en notoriété, fournissant un vivier pour les écoles nouvelles. Si l'expérience de la formation des jardinières à Sèvres est stoppée en 1931, c'est qu'elle se vit accuser de creuser le fossé entre l'école du peuple et celle de la bourgeoisie, au moment où se préparaient les mesures destinées à fonder l'école unique en France. De fait, les classes enfantines des lycées, toujours payantes, s'adressaient à des familles aisées, et c'est pourquoi, en 1931, les jardins d'enfants et les classes primaires des lycées furent rattachés à l'enseignement primaire, mettant fin, au moins sur le plan institutionnel, à cette forme d'hybridation entre la forme scolaire française d'école maternelle héritée de Marie Pape Caprantier³³ et une modalité non scolaire d'éducation de la petite enfance, davantage fondée sur le libre développement des facultés naturelles. On pourrait prolonger ce propos en mentionnant la tentative de Germaine Tortel, après-guerre, pour favoriser, au sein de l'école maternelle, la liberté du geste graphique de l'enfant que l'école éteint trop souvent en imposant les normes de l'apprentissage³⁴.

Quoi qu'il en soit, la formation des jardinières s'est poursuivie dans des institutions privées et elle s'est vue réorganiser en 1946 dans le cadre de l'*Association des Centres de Formation de Jardinières éducatrices* (ACFJE).

La quatrième partie, sous le titre « Influences du monde socio-économique », interroge le monde du travail comme modèle d'éducation, à la lisière de l'école et du monde professionnel, en étudiant deux milieux bien distincts : le monde rural et agricole, d'une part, et celui de l'artisanat et du travail manuel, d'autre part.

Il s'agit, dans les deux cas, de montrer les interférences et les influences réciproques de la formation scolaire et du monde du travail, ou bien les

32. M. O' DONNELL, « The Reception and Influence of Montessori's Work », *Maria Montessori*, Bloomsbury Academic, 2014, chapitre III.

33. Voir C. COSNIER, *Marie Pape-Carpantier : fondatrice de l'école maternelle*, Paris, Fayard, 2003.

34. Voir la thèse d'É. MAIZONNIER-PAYELLE, *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*, sous la direction de Marie-Louise Martinez et Loïc Chalmel, université de Rouen, soutenue le 16 novembre 2015.

relations entre l'école et l'identité socioprofessionnelle de ses publics, définie en fonction de leurs origines ou de leurs orientations futures prévisibles. Les deux mondes en présence se trouvent en situation paradoxale d'attraction et répulsion : attraction, parce que l'école est destinée à permettre aux futurs citoyens de trouver une place dans un univers social régi par la division du travail ; mais aussi répulsion, parce que l'école est un lieu d'émancipation de la personne, qui doit, pour accomplir sa mission, demeurer à distance du monde marchand.

Ce processus a été décrit par Émile Durkheim au début du xx^e siècle comme transformation de l'être individuel en être social³⁵. Une bonne politique d'éducation doit être conduite par un État affranchissant l'individu des « groupes particuliers et locaux qui tendaient à l'absorber, famille, cité, corporation » et tenant en échec, par sa force souveraine, les inégalités et les injustices résultant des « groupes secondaires³⁶ ». Pour Durkheim, le territoire de l'école se définit par une forme de distance à l'égard des modes de vie de son territoire environnant, c'est un territoire à nul autre pareil, doté de règles de fonctionnement spéciales, d'un corps d'agents spécialisés, soumis à une temporalité, à un rythme d'adaptation et de changement qui lui sont propres, et cependant, l'école doit entretenir une distance *raisonnable* vis-à-vis du monde économique et social, afin de conserver une force d'entraînement sur la société³⁷. Cette problématique est au cœur de la quatrième partie : elle traite de la place de l'école à l'égard de ses territoires extérieurs, de la frontière entre le dedans et le dehors, et elle pose la question de son nécessaire degré de porosité, d'ouverture et d'interaction.

Cette partie comprend deux articles, dont le premier, intitulé « Débats au Congrès de l'école rurale (1925) : réconcilier l'institution et son milieu ? », est dû à Frédéric Mole. Il étudie l'enjeu d'un débat qui remonte à la fin du xix^e siècle, sur la prise en compte de la spécificité du monde rural et agricole par l'école, souvent accusée d'ignorer la façon dont l'enfant s'instruit en dehors d'elle, à travers ses expériences familiales, sociales et parfois laborieuses. Or dans les années 1920, plus des deux tiers des écoles sont encore rurales, tandis que l'exode rural apparaît comme une perte des forces vives de la nation. Frédéric Mole s'est particulièrement intéressé aux reponses et aux débats dont le Congrès de l'école rurale de Rouen fut le cadre en 1925. Plusieurs orateurs retiennent l'attention, notamment Marius Tortillet, syndicaliste militant avant-guerre, qui reconnaît le grand pouvoir de l'école : celui de tarir ou de nourrir toute ferveur paysanne. Pour favoriser l'articulation de l'école publique au monde productif, en

35. É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*. Paris, Quadrige/PUF, 2015 (1^{re} éd. Paris, Alcan, 1922), p. 102.

36. É. DURKHEIM, « De l'État », in V. KARADY (éd.), *Textes*, tome III, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p. 171 et 177.

37. B. BIER, A. CHAMBON et J.-M. DE QUEIROZ, *Mutations territoriales et éducation : De la forme scolaire vers la forme éducative?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2010, p. 17-19.

particulier rural, deux solutions sont évoquées : donner à l'enfant les connaissances scientifiques sur lesquelles reposent l'agriculture moderne, et lui inspirer l'amour de la vie des champs. Mais Frédéric Mole relève aussi que le projet d'une adaptation de l'enseignement au monde rural remet en question le modèle scolaire républicain, et singulièrement, il constate que l'idée d'école rurale spécialisée entre en contradiction avec celle d'école unique qui émerge alors comme modèle de la démocratisation scolaire. Le Congrès de 1925 questionne aussi l'obligation scolaire : pourrait-elle être assouplie, pour répondre aux habitudes de la vie paysanne ? De nouveau cette question contredit les principes de l'école républicaine. En définitive, la critique agrarienne de l'école formulée au cours du Congrès de l'école rurale de 1925 met en évidence les tensions entre l'enseignement scolaire et les formes d'éducation extérieures à l'école, ce qui n'est pas sans rappeler les relations conflictuelles mentionnées par Fabienne Serina-Karsky entre l'éducation donnée dans les jardins d'enfants et celle que dispensaient les écoles maternelles.

Joël Lebeaume est l'auteur du second article de cette partie, sous le titre « Travaux manuels éducatifs et occupations d'amateurs dans et hors l'école (1890-1975) – le modèle artisanal de la Vie active ». Il étudie les relations entre trois mondes qui sont en concurrence à propos du travail manuel éducatif : l'école, la famille et le travail. Si les travaux manuels éducatifs ont dû attendre la Libération pour être institutionnalisés, c'est à la fin du XIX^e siècle qu'il faut remonter pour en saisir les fondements. Initialement, le modèle artisanal de la vie active fonde les principes de l'école française, par les enjeux de construction d'une unité nationale. Plus tard au XX^e siècle, le travail manuel trouve son identité au travers des thèmes récurrents défendant les pratiques domestiques et artisanales et le modèle de la vie active. Joël Lebeaume mobilise de nombreuses sources documentaires telles que les manuels de travaux artistiques d'amateurs et d'encyclopédies ménagères, et il croise les recommandations du mouvement des Éclaireurs (étudié dans le présent ouvrage par Nicolas Palluau), qui au début du XX^e siècle, vante cette dextérité pour se tirer d'embarras lors de l'installation des camps, avec la mention particulière de l'influence d'Albert Boekholt. On voit ici à l'œuvre, simultanément, les leçons de la guerre, l'exigence de la fraternité, les revendications pour une nouvelle élite démocratique et la crainte d'une décadence morale. Cependant, les pratiques techniques industrielles et commerciales en pleine mutation au début des années 1960 font revendiquer un renouvellement de la culture technique et des pratiques éducatives dans et hors l'école.

La cinquième partie de l'ouvrage, intitulée « Communes, acteurs politiques et associations », étudie les relations entre politiques territoriales d'éducation et forme scolaire, à travers quatre articles.

La problématique générale de cette partie s'applique au rôle des politiques publiques territoriales sur l'éducation scolaire, mais aussi à celui des groupes

susceptibles d'exercer localement une influence voire une pression politique sur la forme scolaire dominante. L'institution scolaire au sens large, incluant les formations universitaires, peut devenir un instrument au service d'enjeux qui dépassent ses missions traditionnelles, pour se voir investie et traversée par des intérêts politiques qui lui sont, si ce n'est totalement étrangers, du moins seconds et extérieurs, tels que l'aménagement du territoire et les politiques de l'urbanisme (Ismail Ferhat), la délimitation de territoires éducatifs locaux entre acteurs politiques dont les intérêts peuvent diverger (Michaël Devaux), la fondation d'une identité politique à l'échelle d'un territoire (Jean-Guy Talamoni) ou encore l'importation d'une forme scolaire exotique dans un territoire étranger par une communauté immigrée à fortes identité nationale et cohésion sociale (Maria Helena Camara Bastos).

Le premier article, dû à Ismail Ferhat, est intitulé « S'arrêter aux murs de l'école? Les collectivités locales et le système éducatif, l'exemple des communes (1958-1989) ». Il traite des relations entre les politiques publiques de l'éducation nationale et les politiques locales d'éducation des communes, en France, durant les trois premières décennies de la Cinquième République. Les études ayant porté, jusqu'ici, sur la décentralisation en matière scolaire sont plutôt centrées sur l'actualité et l'analyse des politiques publiques en cours. Ainsi, pour Nathalie Mons, la politique française de décentralisation a mis en place le modèle de la *décentralisation minimale*, dans laquelle l'État est toujours concepteur, opérateur et contrôleur du système éducatif : des compétences restreintes ont été déléguées à des acteurs territoriaux. En outre, l'analyse typologique à laquelle se livre Nathalie Mons la conduit à relativiser le caractère prétendument exceptionnel de la situation française souvent décrite comme ultra-jacobine³⁸.

D'autres observateurs de ces dix dernières années estiment que si la décentralisation n'a pas encore produit tous les effets qu'on peut en attendre, l'État doit conserver sa mission de « régulation des régulations³⁹ ». Les enjeux de la décentralisation ont fait l'objet d'analyses circonstanciées, mais toujours rapportées à la situation actuelle, conduisant à identifier l'importance de sujets tels que la formation professionnelle, l'autonomie des établissements et la qualité du projet d'établissement, la sectorisation scolaire, la place de l'université, le projet éducatif local. Nombre de travaux relèvent les nouveaux risques apparus dans la période récente : de nouvelles rivalités entre les collectivités confrontées à des responsabilités assumées et un État qui, en réduisant ses ambitions, affaiblit ses échelons locaux⁴⁰.

Le propos d'Ismail Ferhat est différent. L'article, qui aborde la période où le processus décentralisateur, entamé par les lois dite Defferre (1982-1983) est

38. Voir N. MONS, « Entretien », *L'Enseignement public*, UNSA Éducation, n° 109, décembre 2006, et *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris, PUF, 2007.

39. Y. DUTERCOQ (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 2005, p. 175.

40. M.-L. GOSSELIN, *Éducation et Territoires : État des lieux, enjeux, perspectives*, Paris, SUDEL, 2009.

relancé en 2003-2004, privilégie une entrée historique qui permet de dépasser le cadre temporel limité de l'après-1982, afin de montrer quelles mutations ont eu lieu dans les rapports entre collectivités locales et éducation, à travers la focale des communes. L'article montre, premièrement, que les premières années de la V^e République sont marquées par la réduction des compétences des communes en matière éducative. En second lieu, il apparaît que les années 1968-1981 voient la montée d'une demande d'actions accrues autour de l'école, avec la multiplication des expériences. Enfin, les années 1981-1989 sont à la fois le moment de la première vague de décentralisation éducative et celles des ambivalences qui en découlent. Au final, bien que les mairies aient anticipé la décentralisation, en accroissant dès les années 1970 leurs actions éducatives, de cette période jusqu'à nos jours, le cadre légal et institutionnel de l'Éducation nationale reste avant tout défini par l'État. Les communes y sont surtout un acteur officieux, quoique parfois influent, notamment grâce à l'Association des maires de France.

Sous le titre « Les cours publics municipaux d'Angers (1885-1914) : autour de Julien Bezar, professeur de lettres », Michaël Devaux propose une étude localement située, mais dont l'ambition est de traiter d'une question qui s'est posée ailleurs en France sous d'autres formes : quels rapports peut-il y avoir entre les cours dispensés au sein de l'institution solaire et ceux offerts dans d'autres cadres, par une seule et même personne ? Cette question est abordée à travers la figure de Julien Bezar, professeur de lettres, surtout connu jusqu'ici pour être un promoteur infatigable de la réforme de l'enseignement du latin⁴¹. Mais c'est une autre question qui est posée ici : les programmes de ses enseignements dans et hors l'école se recoupaient-ils ? Qu'apportait l'expérience de l'un pour l'exercice de l'autre, et réciproquement ? La forme pédagogique de l'un servait-il de modèle à l'autre ? Les publics étaient-ils socialement les mêmes ? À la confluence de l'Éducation populaire⁴², de l'éducation des adultes⁴³ et de la nouvelle phase de l'histoire de la Ligue de l'enseignement⁴⁴ avec l'élargissement au post-scolaire à partir de 1894 et jusqu'à la veille de la Première guerre mondiale, les cours municipaux d'Angers, durant la période étudiée, poursuivent deux objectifs : être utiles à l'ouvrier, principalement par les cours de sciences, mais aussi enrichir la culture des commerçants et des militaires, et plus largement, de donner les moyens de juger la valeur des productions culturelles ou inventions contemporaines.

41. M. DEVAUX, « La méthode de latin de Julien Bezar : des principes à la pratique (1914-1934) », *Recherches & Éducatives*, n° 4, mars 2011, p. 79-91.

42. Voir G. POUJOL, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 2/2005, n° 42, p. 126-130, et J.-M. DUCOMTE, J.-P. MARTIN et J. ROMAN, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Éditions Privat, 2013.

43. Voir N. TERROT, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997.

44. Voir J.-P. MARTIN, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Mayeur, Paris, Institut d'études politiques, 1992.

Jean-Guy Talamoni, dans un article intitulé « La question de l'éducation dans la littérature politique corse du XVIII^e siècle », aborde la question des rapports entre construction de l'identité nationale et projet politique d'instruction. Généralement, la Révolution en Corse et la fondation de son université sont associées à la figure du père de la nation, Pascal Paoli, et sur la courte période de l'indépendance de l'île, de 1755 à 1769⁴⁵. L'originalité de la démarche de Jean-Guy Talamoni est d'élargir l'empan historique de l'étude et de s'attacher au corps de doctrine éducative issu de l'ensemble de la période de révoltes et de guerres d'indépendance qui ont jalonné la Révolution corse (1729-1769). Or ce corps de doctrine s'est constitué en opposition et en concurrence avec les institutions de formation des élites par la République de Gênes. L'article montre comment une population en révolte contre la tutelle jugée tyrannique d'une puissance étrangère a produit un modèle scolaire et universitaire destiné à se réapproprier la formation de ses élites. Le fait majeur est ici que dès le début de la première insurrection de 1729, les révolutionnaires corses considéraient que l'éducation constituait une priorité devant relever de la compétence des autorités politiques. Or, si le gouvernement corse estimait du devoir de l'État de permettre l'accès de tous à l'éducation, la République génoise se montrait beaucoup moins attentive à la question éducative, estimant naturel de s'en remettre largement à l'Église et aux particuliers. La position de Pascal Paoli devait, quelques années plus tard, amplifier ce mouvement en prenant, à l'instar de son maître Antonio Genovesi, le contre-pied de Rousseau pour donner une place centrale à l'instruction à travers les institutions universitaires de la Corse indépendante. Dans cette perspective, l'enseignement devait être délivré, sous l'autorité de l'État, à l'ensemble de la jeunesse et non seulement à la partie d'entre elle se destinant à une carrière cléricale.

Avec le dernier article de cette partie et de cet ouvrage, sous le titre « *Le Deutscher Hilfsverein* au colégio Farroupilha – L'histoire de l'action éducationnelle et scolaire des immigrants allemands (Porto Alegre/RS, 1858) », Maria Helena Camara Bastos aborde la question de l'éducation en situation de migration, en l'occurrence une migration collective dont les circonstances ont favorisé l'importation d'une forme scolaire étrangère propre à cette communauté.

L'immigration des Allemands à São Leopoldo, dans le Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, à partir de 1824, a fait l'objet d'études historiques de longue date⁴⁶. On a relevé qu'elle fut le point de départ d'une aventure humaine qui a marqué de son empreinte une partie de l'histoire du Brésil, au moment où le Brésil venait de se rendre indépendant du Portugal. Dans les cinquante premières années du mouvement migratoire, entre 20 000 et

45. Voir notamment A.-M. GRAZIANI, *Pascal Paoli : père de la patrie corse*, Paris, Tallandier, 2004 et M. VERGÉ-FRANCESCHI, *Paoli. Un Corse des Lumières*, Paris, Le Grand Livre du Mois, 2005.

46. J. ROCHE, *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Globo, 1969.

28 000 Allemands arrivèrent au Rio Grande do Sul, qui, presque tous, décidèrent de se consacrer à l'agriculture. Au total, de 1824 jusque dans les années 1960, on estime à plus de 350 000 le nombre d'Allemands venus s'installer dans ce lointain eldorado⁴⁷.

Mais Maria Helena Camara Bastos met ici l'accent sur un phénomène éducatif et culturel propre à cette immigration. Les Allemands installés au Brésil ont en effet importé leur culture par le biais de structures éducatives de type associatif – associations politiques, sociétés culturelles et sportives, communautés religieuses et périodiques publiées en allemand –, à mi-chemin entre le monde privé de la famille et le monde public de l'État. L'article souligne toutefois une évolution graduelle de l'attitude des immigrants allemands : si leur attachement aux traditions germaniques leur permet de conserver une bonne partie de leurs usages et d'en transmettre quelques-uns aux habitants du Rio Grande do Sul, en compensation, l'influence du milieu s'est accentuée, conduisant à transformer leur mode de vie. Poursuivant l'étude jusqu'au début du XXI^e siècle, l'article montre comment s'est ainsi constitué un patrimoine culturel scolaire exemplaire et emblématique pour l'histoire de l'éducation de la ville de Porto Alegre et de l'État du Rio Grande do Sul. Les deux formes scolaires, celle du pays d'accueil et celle des immigrés, ce sont ainsi, pour ainsi dire, interpénétrées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ATTAL F., « Société et culture dans les années cinquante et soixante », *Histoire de l'Italie depuis 1943 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2004, chapitre v.
- BAUBÉROT A., *L'invention d'un scoutisme chrétien : les Éclaireurs Unionistes de 1911 à 1921*, Paris, Éditions Olivetan, 1997.
- BELLINI F., *Le Parti communiste italien : éléments d'histoire*, Paris, La Vieille Taupe, 1972.
- BERTHELOT J.-M., « Fractures sociales, fractures scolaires », *Administration et Éducation*, 1972, n° 3, p. 7-28.
- BIER B., CHAMBON A. et DE QUEIROZ J.-M., *Mutations territoriales et éducation : De la forme scolaire vers la forme éducative?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2010.
- CABANEL P., *Le Dieu de la République, aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, PUR, 2003.
- CABANEL P., *Entre religions et laïcité. La voie française : XIX^e-XX^e siècles*, Toulouse, Éditions Privat, 2007.
- CARRÉ P., *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.
- CASPARD P., « Éducation et progrès. Ce que disent les écrits personnels », *Musée neuchâtelois*, 1996, p. 273-289.
- CHERVEL A., « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 38, p. 59-119.

47. Voir M. DROULERS, *Brésil : une géohistoire*, Paris, PUF, 2015.

- CHERVEL A., *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- CHOLVY G., *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Le Cerf, 1999.
- COHEN Y., « L'émergence des mouvements de jeunesse contestataires », in M. PIGENET et D. TARTAKOWSKY (dir.), *Histoire des mouvements sociaux en France*, Paris, La Découverte, 2014, p. 224-234.
- COSNIER C., *Marie Pape-Carpantier : fondatrice de l'école maternelle*, Paris, Fayard, 2003.
- CROIX, A., LESPAGNOL A. et PROVOST G., *Église, Éducation, Lumières... Histories culturelles de la France (1500-1830)*, Rennes, PUR, 1999.
- DEVAUX M., « La méthode de latin de Julien Bezard : des principes à la pratique (1914-1934) », *Recherches & Éducatives*, mars 2011, n° 4, p. 79-91.
- DROULERS M., *Brésil : une géohistoire*, Paris, PUF, 2015.
- DUCOMTE J.-M., MARTIN J.-P. et ROMAN J., *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Éditions Privat, 2013.
- DURKHEIM É., « De l'État », V. KARADY (éd.), *Textes*, tome III, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- DURKHEIM É., *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 2015.
- DUTERCQ Y. (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 2005.
- EVANS P.-R., « La planification de l'éducation non formelle », *Principes de planification*, 1981, n° 30, Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- GARNIER B., « À la préhistoire de l'égalité devant l'instruction : Les plans d'éducation nationale des années 1762-1788 », in B. GARNIER (dir.), *Problèmes de l'école démocratique : XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, CNRS, 2013, p. 31-58.
- GOSSELIN M.-L., *Éducation et Territoires : État des lieux, enjeux, perspectives*, Paris, SUDEL, 2009.
- GRAZIANI A.-M., *Pascal Paoli : père de la patrie corse*, Paris, Tallandier, 2004.
- HAMELINE D., « Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres », *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, 2002, p. 157-216.
- HEILAND H., *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*, Hildesheim, Olms, 1993.
- LAUNAY M., *Les séminaires français aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Le Cerf, 2003.
- LEBRUN F., QUÉNIART J. et VENARD M., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1480-1789)*, Paris, Tempus, 2003.
- LEFLON J., « Les petits séminaires de France au XIX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1975, vol. 61, n° 166, p. 25-35.
- LEUENBERGER M. et SEGLIAS L. (dir.), *Enfants placés, enfances perdues*, traduction française de François Scmitt, Lausanne, Éditions d'en bas, 2009.
- LUC J.-N. (dir.), *L'école maternelle en Europe (XIX^e-XX^e siècles)*, *Histoire de l'éducation*, 1999, n° 82.
- MAIZONNIER-PAYELLE É., *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire? Une voie de communication graphique pour l'enfant*, sous la direction de Marie-Louise Martinez et Loïc Chalmel, université de Rouen, soutenue le 16 novembre 2015.
- MARÉCHAL J., *Histoire des premières écoles maternelles ou salles d'asile*, Lyon, Bellier, 1999.

- MARTIN J.-P., *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Mayeur, Paris, Institut d'études politiques, 1992.
- MONS N., « Entretien », *L'Enseignement public*, UNSA Éducation, 2007, n° 109, décembre.
- MONS N., *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF, 1990.
- NIQUE C., *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.
- O' DONNELL M., « The Reception and Influence of Montessori's Work », *Maria Montessori*, Bloomsbury Academic, 2014, chapitre III.
- PALLUAU N., « Les archives des scoutismes non confessionnels : les Éclaireuses et les Éclaireurs », *Archives des jeunesses, jeunesses des archives La Gazette des archives*, n° 235, 2013-4, p. 75-87.
- POUJOL G., « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, 2005, n° 42, p. 126-130.
- ROCHE J., *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Globo, 1969.
- SAVOYE A., « Les théosophes français au congrès international de Calais, des fondateurs occultés de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle », *Symposium Théosophie et anthroposophie : réseaux internationaux et promotion d'une réforme globale de l'éducation. Leur impact sur l'expansion du mouvement d'Éducation nouvelle (1880-1939)*, ISCHE, Genève, juin 2012.
- TERRON N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- THIVEND M., « La petite enfance et les institutions scolaires », in F. JACQUET-FRANCILLON, L. LOEFFEL, R. D'ENFERT (dir.), *Une histoire de l'école : Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Retz, chapitre XI, 2010.
- VERGÉ-FRANCESCHI M., *Paoli. Un Corse des Lumières*, Paris, Le Grand Livre du Mois, 2005.
- VIAUX H., *Histoire du scoutisme français*, Paris, Édition du Scorpion, 1961.
- VINCENT G., *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980.
- VINCENT G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.