



**Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires  
en Sciences de la Santé et de l'Éducation  
(IFRISSE)**

*Autorisation N°2015-001793/MESS/SG/DGESR/DIESPr*  
09 BP 311 Ouagadougou 09 - Burkina Faso  
[www.ifris-bf.org](http://www.ifris-bf.org)

**Tel: (+226) 25 40 75 41**

---

# Histoire de l'éducation

---

Master Sciences de l'éducation

Année académique 2021/2022

Novembre 2021

Enseignant :

Dr Evariste Magloire YOGO

Sciences de l'éducation

/

# Plan du module

## Introduction générale

### Chapitre I: Histoire sociale de l'éducation

- 1-De la légitimité de l'éducation
- 2-Des différentes conceptions de l'éducation
- 3-L'enfant, la famille et la société

### Chapitre II: Histoire de l'éducation et de l'enseignement

- 1-De l'éducation primitive aux temps modernes
- 2-L'éducation du XVIIe au XXe siècle

### Chapitre III: Histoire de l'école/Institution

1. Les écoles chrétiennes
2. Les degrés d'enseignement
3. Les luttes scolaires et les progrès de l'éducation populaire

### Chapitre IV: Histoire comparée de l'éducation

1. Analyse de posture et de statut élèves/enseignants en mobilité
2. Les enjeux et les formes de la mobilité Sud/Nord

## Conclusion générale

# OBJECTIFS DU COURS

## Objectif général :

L'objectif général de ce cours est d'instruire les apprenants sur les grands courants/doctrines et les pratiques en matière d'éducation et d'enseignement, en remontant le temps.

## Objectifs spécifiques

De manière plus **spécifique**, l'apprenant doit être capable de:

- 1- Décrire l'histoire sociale de l'éducation et de l'enseignement;
- 2- Définir les différentes conceptions de l'éducation
- 3- Retracer les grands événements de chaque époque historique
- 4- Distinguer des types d'éducatons de différentes zones géographiques.

## EXERCICE INTRODUCTIF

Cet exercice est un pré test et vise à recueillir les représentations/ perceptions des étudiants sur la discipline

1. Indiquez spontanément et librement 3 mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler *d'histoire de l'éducation*;
2. Citez les noms de trois personnages historiques qui vous viennent à l'esprit quand on évoque l'histoire de l'éducation ;
3. En quelques lignes (3-5), donnez votre définition de l'histoire de l'éducation.

# INTRODUCTION GENERALE

En guise d'introduction, retenons que le passé n'a d'intérêt que pour ceux qui l'interrogent et qui savent en utiliser les leçons. S'il est un domaine où l'histoire peut instruire sur le présent et même sur l'avenir, c'est bien celui de l'éducation. Car cette histoire nous offre en plus des changements et de leur évolution dans le temps, mille et une expériences qu'elle peut nous éviter de refaire. En cela, l'une des vertus de la culture historique est d'aider à aborder les questions du moment avec plus de lucidité, à tempérer les engouements souvent excessifs, à éviter les réflexions anachroniques et distinguer ce qui se proclame ou se désire, de ce qui se réalise effectivement.

Dans ce module, nous allons certes remonter le temps, mais nous allons également analyser la variabilité des pratiques éducatives dans le temps et dans l'espace. Nous nous poserons les questions de savoir quand a-t-on commencé d'éduquer? Pourquoi? Comment cela se passe et qu'elles sont les implications que cela soulève?

Au plan épistémologique, il s'agira de pouvoir situer les formes d'éducatives dans le temps, mais aussi d'être en mesure de conceptualiser des notions:

- la légitimité de l'éducation;
- la flexibilité/les incertitudes en éducation;
- l'espérance/la complexité en éducation;
- le tout en lien avec le rôle de la famille, de l'école et de la société ; (un rôle de nécessaire complémentarité).

Ce qui est important à retenir, c'est que tout système d'éducation correspond à un régime économique, social, politique, culturel et culturel et à une situation humaine. Seule l'éducation se rapporte à l'homme et concerne l'homme.

L'histoire de l'éducation et de l'enseignement, qui est familière dans les sciences de l'éducation, est une histoire/mémoire qui emprunte ses démarches et ses objets à l'histoire classique des idées. Elle a trois caractéristiques principales :

- 1) elle se centre sur des auteurs et des œuvres ;

2) elle s'intéresse d'abord aux origines des doctrines et des institutions ;

3) elle prête une efficacité spéciale aux idées dans l'histoire.

On pourra saisir sa différence avec l'histoire socioculturelle développée ces dernières années à l'extérieur des sciences de l'éducation, si l'on prend pour exemple les résultats obtenus par cette dernière sur le terrain de l'histoire des savoirs scolaires.

L'histoire de l'éducation et de l'enseignement a des objets de prédilection qui dessinent deux domaines d'intérêt principaux : d'une part les doctrines éducatives et d'autre part les institutions d'enseignement- donc les réformes qui les créent, les débats qui les suscitent, les lois qui les définissent, etc.

L'histoire des doctrines s'est constituée au XIXe siècle, avec l'Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, de G. Compayré, puis avec le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, de F. Buisson, qui comporte de nombreuses notices à finalité historique – dont certaines sont devenues des sources très précieuses même quand les sources primitives sont occultées. Je citerai aussi l'ouvrage moins connu de J. Paroz, Histoire universelle de la pédagogie, peut-être le premier du genre (sans omettre de signaler dans ce volume une savoureuse visite au Philanthropin de Basedow, à Dessau). On peut lire aussi, plus proche de nous, le livre de J. Leif et G. Rustin, Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques. Une telle histoire des doctrines comporte des rubriques obligées qui nous sont très familières. On y rencontre souvent des auteurs et des oeuvres : voici les « grands pédagogues » et leurs ouvrages canoniques. Mais on y découvre aussi des « courants »- c'est-à-dire des pensées unifiées et propres à un milieu, à un groupe, un pays, une époque ou autre. On pense aussi au livre de L. Legrand sur l'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry, ou bien à la plus récente Histoire de la pédagogie du XVIIIe siècle à nos jours, dirigée par G. Avanzini – au moins pour un certain nombre des contributions. Et sans doute est-il légitime d'associer à ces références certains travaux actuels qui, toujours dans le cadre des sciences de l'éducation, ont une facture moins classique et constituent des apports notables pour nos réflexions. C'est le cas d'un ouvrage réalisé par l'équipe de Paris VIII et A. Savoye (qui se réclament de la « socio-histoire »), sur *l'Éducation nouvelle, histoire, présence, avenir*. Dans la même veine, l'ouvrage dirigé

par D. Denis et P. Kahn, sur le *Dictionnaire de F. Buisson*, a permis de resaisir sinon une doctrine républicaine de l'école et de la pédagogie, du moins un « moment » intellectuel propre à l'élaboration républicaine de l'école. Le second domaine auquel j'ai fait allusion est l'histoire des institutions, laquelle s'associe le plus souvent à l'histoire des acteurs qui font vivre et évoluer de telles institutions. On pourrait se reporter là encore à des ouvrages de la génération précédente comme *l'Histoire des institutions scolaires*, de J. Leif et G. Rustin. Plus avant, l'historiographie dite républicaine n'a pas été en reste, pour des raisons politiques que chacun comprendra. Viennent à l'esprit les deux volumes d'A. Léaud et E. Glay, *L'école primaire en France*. C'est une voie qu'à suivie plus récemment, et avec bonjour, C. Lelièvre. Evidemment, cette histoire s'appuie sur, ou coexiste davantage que la précédente variante, avec les travaux d'historiens qui n'appartiennent pas directement aux sciences de l'éducation, mais y ont des relations et des intérêts avérés. A. Prost est en tête de ces historiens, bien sûr, depuis son ouvrage de 1968 (*L'enseignement en France, 1800-1967*) toujours à lire, même si l'entreprise méritait d'être réactualisée par les connaissances d'aujourd'hui, si développées. Les spécialistes savent en outre l'impressionnant apport d'auteurs plus anciens, comme M. Gontard ou F. Ponteil, etc.

Ces repères étant posés pour indiquer des lignes de force sans souci d'exhaustivité, je voudrais interroger les particularités de la configuration évoquée. Pour ce faire, il est commode – et plausible- de distinguer cette histoire traditionnelle et patrimoniale de l'histoire plus scientifique qui se pratique ou est censée se pratiquer dans ce que F.Furet appelait l'atelier de l'histoire, et qui a fourni ces dernières années des données originales sur différents sujets d'éducation et d'enseignement. Je me garde de hiérarchiser ou d'opposer les deux genres. Je ne suis pas là, et pas qualifié d'ailleurs, pour décerner des bons et des mauvais points. Bien faite, l'histoire traditionnelle est toujours utile ; je veux juste proposer des définitions et des objets et plus encore de ses problèmes. Pour saisir les progrès de la connaissance historique hors du cadre strict des sciences de l'éducation, on peut consulter la note de synthèse publiée par M. Compère et P. Savoie dans la *Revue française de pédagogie*. S'il ne fallait mentionner qu'une ou deux références depuis trente ans, ce seraient sans doute le très important travail de F. Furet et J. Ozouf sur l'alphabétisation des Français et celui de R. Chartier, M. Compère et D. Julia sur

l'éducation du XVIe au XVIIe siècle. Ces deux ouvrages, parmi tant d'autres, se rejoignent dans leur traitement des phénomènes de l'alphabétisation et de la scolarisation élémentaire ou dans les collèges d'Ancien Régime. Ils observent des phénomènes sociaux et culturels, comme l'histoire des mentalités d'ailleurs, dans le sillage de l'histoire économique et sociale de l'école des Annales. Quelles différences peut-on alors repérer entre cette approche et celle que j'ai qualifiée de patrimoniale ?

L'histoire traditionnelle de l'éducation, comme histoire des doctrines et des institutions éducatives, est avant tout une histoire des idées ; ou du moins c'est dans l'histoire des idées qu'elle trouve ses enjeux majeurs. L'approche est classique, elle vient du XIXe siècle et de l'histoire littéraire. En s'attachant aux auteurs et aux œuvres, elle privilégie en outre les discours fortement valorisés, ceux auxquels on accorde un grand crédit de cohérence et de rationalité, contrairement à d'autres qui ne sont visibles que dans les profondeurs de la mémoire et de l'archive.

## Chapitre I: Histoire sociale de l'éducation

### 1. De la légitimité de l'éducation

De quel **droit** intervenons-nous dans la vie présente et future d'un être humain?

#### Exercice:

Par groupes de 4 à 5, essayez de répertorier les arguments qui de votre point de vue, peuvent justifier le processus d'éducation: qu'est-ce qui à vos yeux justifie et/ou légitime l'éducation?

#### - Clarification conceptuelle:

Le concept de «légitimité» évoque le fondement du **pouvoir** et la justification de l'obéissance qui lui est due. Tout pouvoir revendique normalement un titre quelconque qui l'impose aux individus placés sous sa tutelle. Mais ce besoin de légitimation est **plus ou moins vif** selon les époques et les sphères géoculturelles.



Il peut même dans certains cas presque **disparaître**. Le problème de la légitimité se pose d'une manière aiguë: **l'autorité** se trouvant discutée, il est nécessaire de lui chercher une raison d'être.

Les mots *légitime* et *légitimité*, entachés d'une certaine imprécision, sont susceptibles d'acceptions diverses. Il importe d'abord d'en fixer le sens. Ils se distinguent de ce qui est légal. La légitimité est extra-juridique et est une conquête permanente...

La légitimité de l'éducation est à rechercher dans ses buts, dans ses fins:

Herbart justifie la légitimité de l'éducation à travers la définition qu'il en donne: « l'art de *troubler* la paix d'une âme enfantine, de lui imposer les liens de confiance et de l'amour afin de l'exciter et de le *contraindre* à notre guise et de le *plonger* avant l'heure dans les inquiétudes des années futures: cet art serait le plus *haïssable* de tous les arts *mauvais*». « N'était, ajoute-t-il, *le but* que nous cherchions à atteindre et qui pourrait servir d'excuse aux yeux justement de celui dont nous pourrions craindre les reproches».

C'est dire que l'éducation est contrainte, un coup de force initial, une perturbation de l'âme, et pourrait être un danger, une dérive, si elle est mal négociée.

Le second argument en plus du but, se trouve dans la nature même de l'homme: l'éducabilité comme élément de légitimité. « L'homme est le seul être vivant qui doit être éduqué »; et ce, en raison de son inachèvement: le petit de l'homme ne naît pas autonome... Les fonctions mentales restent virtuelles en l'absence d'éducation et d'un milieu. C'est dire que placé seul dans une île déserte, l'enfant ne serait pas capable de développer sa pensée et son esprit critique.

L'enfant d'un savant n'hérite pas de façon spontanée des connaissances de son père. L'homme est pain mais aussi culture (importance de l'esprit et des valeurs morales et sociales à perpétuer). Pour Erasme, «les hommes ne naissent pas homme, on les forme tels par l'éducation». Cette autorité imposée se justifie donc par l'impossibilité de l'abstention, de l'abdication: on ne peut pas faire aveuglement confiance à la nature primaire de l'homme; toute l'histoire de l'humanité montre la victoire de l'esprit sur la nature primaire et instinctive. Savoir articuler éducabilité et liberté pour mieux conforter (asseoir) la légitimité:

-la noblesse de l'acte éducatif réside dans sa quête d'émancipation du sujet;

-l'éducation d'un homme n'est pas la fabrication d'un objet, d'où le fait de tenir compte de la liberté, de l'intégrité et de la nature du sujet. (Consentement).

L'éthique est axe indispensable pour parer aux dérives. D'autres arguments, en rapport avec la prédominance de la famille et de la société sur l'individu seront abordés dans les rôles que jouent ces institutions dans l'éducation des enfants: famille/école/société.

## 2. Les différentes conceptions de l'éducation

Selon les temps et les pays, les conceptions de l'éducation ont varié infiniment. Les principales questions que semblent se poser les tenants des différentes conceptions portent sur les finalités de l'éducation. Ainsi, d'aucuns se demandent ce que les jeunes doivent apprendre pour atteindre la vertu et pour se conduire au mieux dans la vie. Non seulement tous ne sont pas d'accord sur la question de savoir si l'éducation doit se faire en agissant sur l'intelligence (l'esprit, la raison) ou sur le cœur. C'est donc ce sur quoi (finalité) l'éducation doit conduire qui pose le plus problème et chaque courant a ses défenseurs. C'est ainsi que de l'éducation primitive où l'enfant s'éduquait par le contact, par l'exemple, par ordre et défenses, à l'éducation que nous connaissons de nos jours, l'on peut retenir les grandes tendances suivantes

### La conception humaniste de l'éducation

Elle tire ses origines de la Renaissance.

Entamée par Rabelais et Montaigne qui commencent à se détacher de l'emprise de l'aristocratie intellectuelle, de la supériorité par la culture et le dogme des siècles précédents, les penseurs dits humanistes s'acheminent vers ce que Descartes définira comme *étant la vérité du point de vue humain et non la vérité révélée*. Pour eux, l'esprit s'applique à penser la vie et le monde et non plus la théologie et les dogmes. On entrevoit là un début d'affranchissement, d'accompagnement de l'individu vers la liberté. On passe de la surnature à la nature, au beau, à l'esthétique, en la confiance placée en l'Homme, la Raison et la Nature.

Nous sommes ici au XVI<sup>e</sup> siècle, où se manifestent déjà les prémices de la grande crise chrétienne.

Mais c'est surtout Rabelais, Erasme et Rousseau qui donneront les grandes lignes de la conception humaniste.

**Rabelais:** « le corps humain bien entraîné par la pratique courante des jeux et exercices de toutes sortes, si négligés dans les écoles depuis la fin de la Grèce classique, peut atteindre une beauté merveilleuse et devenir apte à réaliser d'étonnantes prouesses. »

Rabelais pose nettement la nécessité absolue d'une liberté totale et s'oppose à toute réglementation, toute discipline imposées du dehors et qui ne sont que des obstacles à la libre expansion d'une activité féconde. « *La méthode naturelle, le rythme normal des exercices et le contact avec ce qui l'entoure* ».

Erasme: sans trop croire à la bonté de la nature, il affirme que « les arbres qui poussent tout seuls, sont tout de même des arbres, quand ils ne porteraient aucun fruit ou donneraient des fruits mauvais; les chevaux viennent au monde comme chevaux, fussent-ils inutilisables, mais les hommes, crois-moi, ne naissent pas hommes, on les forme tels par l'éducation ».

### Jean Jacques ROUSSEAU

Il a été le véritable animateur de cette conception de l'éducation. Pour lui, « il faut opter entre faire un homme (humanité) et faire un citoyen (sociabilité), car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre ». Il faut donc faire un choix entre isoler l'enfant de la société (qui est un monstre, qui est mauvaise à ses yeux) et l'éduquer pour lui-même et entre le garder dans la société et l'éduquer pour elle.

Pour Rousseau, « toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étouffent la nature ». Et d'ajouter que « tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses ». Et qu'il faut *préparer l'enfant à tous les accidents de la vie humaine et non à telle ou telle situation particulière*.

Rousseau a été et demeure d'un apport essentiel au progrès des sciences de l'éducation.

Les principes de la conception humaniste :

*L'enthousiasme en éducation (Lettres de Gargantua): « pour ce que rire est le propre de l'homme; pour ce que boire est le propre de l'homme. Il s'agit d'aller à la science par la joie et à la joie parla science. »*

*La liberté*

*La nature*

*La confiance en l'individu*

*Beauté/esthétique/culture du corps*

*Un idéal de l'homme, de l'homme en soi, considéré comme valeur suprême.*

Recension de quelques citations de Rousseau dans, l'Emile:

« Laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations».

« En matière d'éducation, on a essayé de tous les instruments, hors un: le seul précisément qui peut réussir, la liberté bien réglée».

« La meilleure méthode est celle qui met constamment en jeu l'initiative de l'enfant, ses ressorts, ses impulsions spontanées, sa volonté ».

### La conception sociologique ou sociale

Dès le début du XIXe siècle, l'on commença de dénoncer les conceptions et les théories individualistes des siècles passés, comme étant inspiratrices des troubles révolutionnaires et de la proclamation des Droits de l'Homme.

J. de Maistre et de Bonald Comte, s'acharnèrent contre ceux qui avaient forgé le concept de l'Homme, une idée abstraite, dangereuse qui avait fait perdre contact avec la réalité de l'homme concret, attaché à un milieu déterminé et n'existant qu'en fonction de ce milieu.

En face des Droits de l'Homme, ils opposèrent les droits de la société, conçue comme un organisme vivant, avec ses structures, ses exigences et son âme.

Ses animateurs/défenseurs sont:

**Auguste Comte**, tenant de ce positivisme, affirme que « la sociabilité prévaut sur la personnalité, voire sur l'intelligence». Il s'agit de faire en sorte que le corps social ait

la plus grande cohésion spirituelle et matérielle possible. Ainsi, l'éducation devra s'occuper de former « l'opinion et les mœurs ».

**Proudhon:** pour lui, il faut former des travailleurs conscients. Consciencieux? « Qui travaille philosophe », donc point besoin d'une instruction encyclopédique.

**Durkheim:** son opposition à la conception humaniste est radicale. « L'éducation est une socialisation de la jeune génération ». Ce sont les exigences de la société qui sont les plus impérieuses.

« L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure ».

« L'homme n'est un homme que parce qu'il vit en société ». Et c'est un fait qu'une éducation qui ne correspondrait pas aux exigences de la société dans laquelle on vit serait mortelle pour elle.

### La conception libertaire de l'éducation

Elle se résume à la poussée vitale, au désir indéfini de persister, au désir de puissance, où les forts écraseront les faibles et ainsi par sélection, surgira une race supérieure: le surhomme, sain, fort, énergique, audacieux.

*Oui à la vie, oui au bien en soi, à la liberté totale.*

*Non à la faiblesse, à la sensiblerie. C'est l'individualisme sans réserve.*

**Gide:** il développe une lutte sans merci contre tous les artifices sociaux, toutes les hypocrisies, contre la famille, la religion, la morale etc.

« Nous ne valons que par ce qui nous distingue des autres ».

L'éducation ici n'a pour but que d'éveiller, d'exciter les possibilités personnelles, de troubler les quiétudes et les habitudes, nullement de guider, d'imposer ou même de proposer une direction. Il ne s'agit plus de régler la vie, mais de lui ouvrir toutes grandes les portes.

**Tolstoï:** son but était d'arracher le peuple à l'état misérable dans lequel il croupissait. Il organisa son école sur la base de la liberté absolue, de la spontanéité. Elle fut fermée par la police.

**Ellen Key:** elle est la plus représentative de cette conception libertaire. Elle proclame sa volonté de faire « des garçons sauvages et vigoureux et non des bœufs obéissants, destinés à marcher régulièrement sous le joug ».

## Les théories éducatives aujourd'hui

Les conceptions éducatives aujourd'hui cherchent de plus en plus à rendre compte du sens des actes éducatifs, tant en fonction d'une réalité que d'un projet.

Si traditionnellement la réflexion sur les théories éducatives était l'apanage des philosophes et des pédagogues, depuis le siècle dernier, ils sont concurrencés par des spécialistes des diverses sciences humaines: sociologues, psychologues, psychanalystes qui s'influencent les uns les autres.

La conception moderne de l'éducation se caractérise par la progression des certitudes: maîtrise des curricula, meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant, organisation des apprentissages (didactique & pédagogie).

Elle se caractérise aussi par la résurgence des interrogations.

Elle conforte l'idée de l'éducabilité en centrant ses approches sur le sujet.

Ses auteurs phares sont:

**Claparède, J.Dewey :** tenants de l'éducation nouvelle ils sont à la base de l'entrée à l'école des méthodes coopératives et de la pédagogie de projet.

Dans leur mouvance s'est développée à partir du XX e siècle avec **Daniel Hameline, Jean Houssaye**, l'approche psycho cognitive qui met en avant les caractéristiques et les spécificités de l'apprenant.

C'est dans leur suite que Philippe Meirieu développe la pédagogie différenciée.

Dans cette post modernité, on assiste à l'entrée à l'école d'un certain nombre de préoccupations tels que l'éducation affective, l'éducation sexuelle, l'éducation à la citoyenneté, à la paix, aux droits de l'homme, à l'environnement, à la santé, etc.

Ces éducations à, appellent nécessairement le développement de nouvelles démarches pédagogiques.

Quelques principes qui guident les approches éducatives d'aujourd'hui:

*l'autonomie, l'activité de l'enfant, la différenciation, l'inclusion, le développement de la pensée critique, l'épanouissement et l'émancipation du sujet, la centration sur le sujet, la joie du présent, une conception positive de l'enfant, liberté-initiative-créativité, médiation.*

### 3. L'enfant, la famille et la société

#### **L'enfant, l'enfance, qu'est-ce que c'est?**

S'interroger sur l'enfant dans une société en profond changement, c'est s'interroger et sur cette société, et sur ce changement. L'enfant en effet n'est pas une entité autonome. La place qu'il occupe lui est étroitement assignée par l'ensemble des conditions sociales.

Avant les mutations actuelles, la place de l'enfant dans la famille est d'abord déterminée par les conditions économiques. Cet état de fait est toujours valable de nos jours. D'un point de vue historique, le passage de la pénurie l'enfant à « l'abondance » a fait évoluer et la place et la vision que l'on peut se faire de l'enfant.

L'enfant ne peut pas être regardé de la même manière dans une société et une situation où la satisfaction des besoins élémentaires exigeait la mobilisation de toute la famille ( et de tout le clan), où la mortalité infantile était très lourde que dans une société dans laquelle d'immenses progrès ont été réalisés du point de vue économique, médical et politique. Ces conditions déterminent l'attitude des familles à l'égard des enfants: modèle malthusien et modèle prolifique.

Pour les malthusiens, l'enfant est une charge et pourquoi en faire en quantité si l'on n'a rien à leur léguer? Mais paradoxalement, cette conception se retrouve chez les riches et les classes moyennes pour des raisons de niveau culturel.

Le modèle prolifique se rencontre aux deux extrémités de l'échelle sociale: là où les fortunes sont suffisantes pour supporter une famille nombreuse et, inversement, là où l'on est si pauvre que compter n'a plus de sens.

Ces données expliquent à la fois les attitudes et les pratiques éducatives envers les enfants. Quand les conditions économiques ne sont pas bonnes, quand la mort menace, il y a une répression de l'affectivité: aimer des enfants que l'on risque de perdre est une grosse peine pour les parents.

Témoignage d'Emile Carles: *quand un enfant mourrait, pour peu qu'il n'ait pas dépassé les cinq ans, on ne s'émouvait guère. L'homme disait à la femme: « Mais pourquoi pleures-tu? Cet enfant ne fait faute à personne, au contraire, voilà une bouche de moins à nourrir. Que diable, ce n'était pas un gagne-pain, cesse donc de pleurer ».*

Cette situation est générale chez les milieux populaires: ouvriers, paysans, etc.

A l'inverse, dans les milieux aisés, l'enfant était confié à un personnel spécialisé.

Le statut de l'enfant a changé avec la société industrialisée. L'on est passé de l'enfant, quantité négligeable, réduit autant que possible au silence et à l'immobilité, à l'enfant roi, centre d'intérêt, convergence d'affections, ayant de multiples droits, à la protection et détenant le porte feuille des parents.

L'enfance est la période de la vie pendant laquelle le petit de l'homme est considéré comme un enfant. Du point de vue juridique, l'enfance s'arrête lorsque la majorité est atteinte. L'article 1 de la Convention internationale des droits de l'enfant: « Un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ».

- **La famille:**

Du point de vue de l'éducation, c'est la première institution éducative; elle est une réalité sociale; elle a un rôle nourricier : repas, amour, affection, santé, sécurité, un rôle d'organisation de la personnalité, un rôle d'imprégnation culturelle.



Dans l'imaginaire social, le terme famille reste associé à la présence d'un enfant. La famille est la cellule de base de la société et le lieu privilégié des premiers apprentissages.

La situation économique favorable de la famille est un facteur de réussite scolaire. Les impératifs de subsistance influent négativement sur la réussite de l'enfant issu d'une famille pauvre. L'origine sociale est de tous les déterminants, la seule qui étende son influence à tous les domaines. C'est pourquoi l'école doit être un centre de traitement, chargé d'atténuer les inégalités d'origine familiale.

Nous assistons avec la modernité, à d'autres formes de familles qui ont une influence également sur l'enfant:

- Les familles monoparentales,
- Les familles recomposées,
- Les adoptions d'enfants,
- Les familles divorcées
- Les naissances hors mariages
- Les fillettes mères.
- Les couples du même sexe qui adoptent des enfants, etc.
- Autant de situation qui changent le rôle de la famille comme espace de transmission de génération à génération.

### **La société**

Pour faire une société, ni la parenté ni les liens de production et d'échange de biens ne sont suffisants. Il faut surtout que des croyances religieuses et des rituels qui les mettent en actes viennent légitimer sa souveraineté et assurer sa reproduction.

Partout dans le monde, les humains vivent au sein d'ensembles sociaux qui leur confèrent une identité globale. En général un ensemble de ce genre est connu par un nom : Athéniens, Spartiates, Français, Turcs, Baruya, Ouzbeks, etc. Quelles que soient leur échelle et leur forme politique (chefferies, tribus, cités, royaumes, Etats-nations), ces entités sociales globales exercent une certaine souveraineté sur un territoire. Quels sont les rapports sociaux (religieux, politiques, économiques) ayant

la capacité d'unir en un tout qui les englobe et de conférer une identité globale à un ensemble d'individus qui, de ce fait, forment une société ? A cette question, différentes réponses ont été apportées par des philosophes et des scientifiques. Dès l'Antiquité, Aristote (384-322 av. J.-C.) et Confucius (v. 551-v. 479 av. J.-C.) ont, chacun de son côté, affirmé que la famille et les relations de parenté constituaient le fondement des sociétés. Cette thèse est devenue, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, une théorie scientifique qui paraissait particulièrement correspondre à la nature des sociétés dites « primitives ». Sans Etat, sans castes ni classes, on jugea qu'elles ne pouvaient reposer que sur la parenté : clans, lignages et relations d'alliance. Pour Karl Marx et ceux qui le suivent, en revanche, ce sont les rapports sociaux et matériels de production et la redistribution au sein d'une société des conditions matérielles d'existence qui sont à la source des autres rapports sociaux, politiques, religieux, et même de la parenté. Voir le concept de société chez Bourdieu, Durkheim et Weber.

En conclusion, la famille et la société sont un miroir pour l'enfant. Elles sont pour rôle de l'accompagner sans l'étouffer, de l'émanciper sans l'aliéner.

# Chapitre II: Histoire de l'éducation et de l'enseignement

## 1. De l'éducation primitive aux temps modernes

### **L'éducation primitive**

Il est vrai que l'éducation n'existe pas à proprement parler aux âges préhistoriques ou chez les peuples les plus primitifs que nous pouvons connaître. Elle est une conquête tardive de l'humanité dans sa longue histoire; elle demande loisirs, prévoyance, liberté à l'égard des nécessités premières de la vie. « Tant que l'homme est pris par le souci quotidien de la nourriture ou de la défense contre les dangers qui le menacent, tant qu'il n'a pas mis de côté assez de ressources pour écarter au moins temporairement les nécessités primordiales qui l'assaillent sans cesse, il lui est difficile de penser au-delà des activités immédiates ». En ce sens, l'éducation n'apparaît dans l'histoire sous la forme d'une institution spéciale que le jour où l'homme s'est assuré une vie plus tranquille et plus sûre. Toutefois, l'éducation est le fait primordial de l'humanité, celui qui caractérise peut-être le mieux l'espèce humaine. C'est celui en tout cas qui lui a permis de porter si loin son évolution en assurant la transmission à travers les siècles.

Au stade primitif, l'éducation est représentée par l'imitation, ce besoin et ce pouvoir qui portent le « petit d'homme » à faire ce qu'il voit faire pour le faire à son tour, pour vivre en homme dès qu'il en sera capable et que la vie le lui demandera. Suivant et imitant son père ou sa mère, selon qu'il était garçon ou fille. Aussi peut-on dire que jamais l'éducation n'a été plus agissante qu'en ces sociétés primitives où l'enfant, sitôt qu'il le pouvait, était mêlé aux occupations de ses parents, des adultes et de son clan. La vie, l'action, étaient sa véritable école.

Nous sommes bien là dans une forme d'éducation naturelle, spontanée, une sorte de dressage, mais qui avait son importance à la fois pour l'individu et pour la société. C'était une initiation au travail, aux coutumes, aux mœurs et aux institutions sociales. Le seul but qui était poursuivi était l'adaptation étroite de l'individu à la société où il devait vivre. L'individu est conformé étroitement au type de vie et de comportement social qui est celui du groupe où il est né. On peut donc soutenir, qu'à un stade plus avancé de l'évolution humaine, est apparu chez certaines peuplades une coutume qui vient renforcer l'action éducatrice de la vie et qui peut passer pour l'équivalent de

l'éducation au sens moderne du mot: la coutume de l'initiation. Une éducation de type pratique. C'est l'époque par exemple où le jeune Australien apprenait à lancer le javelot, à manier la hache de pierre, le bouclier d'écorce, le filet, etc. Et où les filles polynésiennes suivaient leurs mères et, en les regardant où les aidant, apprenaient d'elles à préparer les écorces et à faire des nattes. C'est l'époque où les usages, coutumes, croyances et comportements du milieu étaient source d'éducation.

Ces relents subsistent encore dans nos sociétés africaines, s'ils ne sont pas tout simplement réclamés au regard de ce que d'aucuns considèrent comme une décadence.

- **L'éducation dans l'antiquité**

Après de longs siècles d'efforts et de tâtonnement, la civilisation apparaît brusquement sous une forme fort évoluée, au 4<sup>e</sup> millénaire avt J-C dans les 3 bassins du Nil, de l'Euphrate et de l'Indus. Y apparaissent une civilisation sous une forme déjà fort évoluée: l'homme connaît déjà l'agriculture, la vie urbaine, le commerce, la navigation et l'écriture. Nous sommes en présence de véritables systèmes d'éducation où la fonction éducatrice est nettement spécialisée et consciemment organisée. Un peu plus tard, ce sera le tour de la Chine, dans la vallée du Hoang-Ho, à voir naître une civilisation réelle et des formes d'éducation qui la conditionnent. La caractéristique de ces éducations antiques, c'est qu'elles ont inventé un bon nombre des procédés éducatifs que nous trouverons à travers toute l'histoire.

### **L'éducation dans l'ancienne Egypte**

Après avoir passé par le stade de la vie nomade, les Egyptiens se fixèrent dans la vallée du Nil. Leur stabilisation donnera naissance à des villages, à une organisation sociale à classes très nettement marquée et à toute une civilisation de type agricole et sédentaire: en haut il y'avait les prêtres, riches, influents et détenteurs de la science; au-dessous les soldats et enfin les producteurs, rivés à la terre et à leur

métier, soumis à la bastonnade et à la dîme. L'Égypte disposait d'un gouvernement, très dépendant des prêtres et qui créa un système d'organisation bureaucratique fort développé, dont les scribes, seuls individus instruits en dehors des prêtres, assuraient le fonctionnement, car l'éducation n'avait pas pu étendre ses bienfaits à tout le monde. Le credo du scribe: « j'ai vu la violence, partout la violence. C'est pourquoi donne ton cœur aux lettres...Celui qui s'est mis à en tirer profit dès son enfance, celui-là est honoré ».

Le scribe entrait ainsi dans l'administration, au service du pharaon ou des prêtres. Avec un peu de chance, il pouvait arriver aux hautes fonctions: c'était le seul moyen pour l'individu de s'élever dans l'ordre social. Pour le reste, l'hérédité dans les fonctions sociales et dans les métiers déterminait la place et l'éducation de chacun: le fils de l'agriculteur était agriculteur, celui de l'artisan, artisan. Seule l'armée pouvait recruter au dehors.

Au plan de l'éducation, la discipline, rigide, admet la punition corporelle. L'adulte lui-même n'aura-t-il pas à supporter la bastonnade? On ne songe pas à faire une place quelconque à l'individualité. Il s'agit de bien adapter et conformer chacun au monde où il aura à vivre sans qu'il se pose d'inutiles problèmes ou qu'il en pose aux autres.

### **L'éducation dans l'Inde ancienne**

Un type d'éducation totalement asservi à un système social destiné uniquement à le perpétuer. Peut-être ce système était-il nécessaire pour assurer la cohésion et la solidarité des groupes comme des générations à l'origine? En haut, la caste théocratique des Brahmanes; plus bas celles des guerriers et des marchands et enfin la caste des esclaves, les soudras ou parias. Ces derniers étaient exclus de tous les droits, prédestinés au service des classes supérieures, car chacun naît dans sa case sociale et personne ne peut en sortir. L'individu naît prisonnier de castes ou groupes sociaux à fonctions héréditaires. Son éducation dépendra donc de sa condition sociale. Le savoir se transmet de maître à disciple, d'initiateur à initié. Aucune instruction n'est prévue pour les filles. L'éducation est fortement religieuse, les méthodes sont celles qui conviennent à l'idéal poursuivi. La culture de la mémoire. Pas d'EPS.

- **L'éducation Chinoise:**

A peu près dans le même temps que l'Inde, l'Empire chinois qui s'était développé dans les plaines du Fleuve Bleu et du Fleuve Jaune, se donnait un type d'éducation qui devait durer presque jusqu'à nos jours. Ce phénomène singulier de permanence d'un système éducatif s'explique par son inspiration même, par le rôle excessif qu'y jouait la tradition. Une tradition lentement élaborée depuis le III<sup>e</sup> millénaire et qui avait vu apparaître les premiers éléments de la civilisation chinoise jusqu'au VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C, où elle se fixe sous l'influence de deux grands philosophes: LAO-TSE et CONFUCIUS.

L'éducation en Chine se caractérisait par le profond respect de la famille et de l'Etat. Y régnait une sorte de dressage de l'individu aux usages, rites, mœurs et sentiments qui doivent être ceux de tout homme.

- Soumission totale de la femme à l'homme.
- A 10 ans, le petit chinois était envoyé à l'école.
- Les lettrés ou mandarins forment la classe instruite et aussi la classe des fonctionnaires.
- L'éducation chinoise dédaigne les qualités d'originalité, d'initiative, de liberté, d'invention.
- C'était une éducation totalitaire.

Une telle éducation nous révèle la menace qui pèse sur toute éducation trop uniquement tournée vers le passé, trop poussée à copier et à reproduire au lieu de transmettre la véritable force de la tradition qui fut sa force de création.

Plus tard, sous l'impulsion de LAO-TSE, survint une crise sociale, qui amène la destruction du pouvoir des seigneurs et une certaine émancipation du peuple, favorisant ainsi l'effort d'éducation remarquable entrepris dans cet empire replié sur lui-même, pacifique et satisfait.

Lao Tsé s'est vivement élevé contre les mauvais souverains qui laissent vide le cœur et l'esprit de l'homme et qui s'efforcent de laisser le peuple dans l'ignorance, car il ne demande peut-être pas beaucoup, ou sous prétexte qu'il est difficile de gouverner un peuple qui sait trop. « Ces doctrines, dit-il, sont directement opposées à ce que l'on doit à l'humanité ». Mais c'est surtout Confucius qui, enseignant une morale active,

opportuniste, mais fondée sur la recherche du bonheur général du peuple, dotera la Chine d'une morale qui restera le fondement de l'ordre social.

- **L'éducation dans l'antiquité**

L'éducation dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental.

Il faut dire à l'entame, que la civilisation occidentale qui sera celle de l'Europe et qui tendra ensuite sous certains de ses aspects à s'étendre au monde, est issue de deux courants principaux: le courant judéo-chrétien et le courant gréco-romain: l'éducation elle-même sera marquée par ces deux influences.

- **1- L'éducation chez les Hébreux**

Le peuple israélite a montré plus que d'autres la puissance de l'éducation. Nous sommes en présence d'un peuple religieux par excellence, théocratique et monothéiste, d'où le fait que l'éducation était essentiellement orientée vers la morale et la religion, les sentiments de justice qui animent les prophètes juifs et avec un universalisme latent qui éclatera avec le christianisme.

Toutes ces tendances inspireront plus tard les littératures, les arts, la philosophie de bien de nations, les idéaux laïques triompheront après des transformations diverses jusque dans certains principes de la Révolution française. Chez les hébreux donc, l'éducation était d'abord l'œuvre de la famille et elle était toute orientée vers la connaissance de la vérité et de la loi divines. Dès que l'enfant savait parler, sa mère lui apprenait des passages sur le texte sacré, qu'il apprenait à lire et à méditer. La discipline était rude et n'épargnait pas les châtiments corporels. « qui épargne les verges, hait son fils, disent les Proverbes; qui l'aime, le châtie ». L'enfant apprenait ainsi l'histoire du peuple élu de Dieu; on essayait de toutes les manières, par les cérémonies comme par les leçons morales, de le vouer à cette fidélité à son Dieu.

La haute instruction était donnée par les prêtres et les scribes dans les écoles des prophètes. Les enfants des familles pauvres aidaient très tôt leur père dans les travaux champêtres et le soin des troupeaux. Quelques-uns apprenaient des métiers et leur nombre augmenta avec le développement des arts.

Les filles, sous la direction de leur mère, se livraient aux occupations ménagères, au tissage, à la préparation des aliments... Outre la lecture et l'écriture, la musique et la

danse avaient leur place dans cette éducation qui visait surtout à donner une formation religieuse.

Après l'exil et la captivité de Babylone, des écoles élémentaires furent organisées auprès des synagogues ou dans les maisons des scribes. Les rabbins, conscients de l'importance de l'éducation, déclaraient: « Périssent le sanctuaire, mais que les enfants aillent à l'école ». « L'haleine des enfants qui fréquentent les écoles est le plus ferme soutien de la société. La science est au-dessus des sacrifices ».

Fait digne de remarque, on en vint en l'an 64 de notre ère, à l'idée d'une scolarité pour tous les enfants juifs; des écoles pour garçons de 6 à 7 ans durent être créées dans toutes les villes. Dans la quête de cette école pour tous, le Talmud (sorte de Torah, qui oriente l'ensemble des règles, lois et principes du judaïsme) fixait cette règle que nous voudrions voir appliquer de nos jours: « si le nombre des enfants ne dépasse pas 25, l'école sera dirigée par un seul maître; à partir de 25, la ville payera un adjoint; au-dessus de 40, il faudra 02 directeurs. (Le souci de qualité).

L'éducation se développa aussi pour les filles. Elle porta sur des sujets plus vastes: Maths, astronomie, littérature, géographie, etc. Enfin, l'éducation devint plus douce, plus adaptée aux possibilités des enfants. Elle est en principe gratuite, mais les maîtres des écoles élémentaires reçoivent des cadeaux ou un traitement; ou bien ils exercent pour vivre, un autre métier à côté de leur métier d'éducateur. Ils doivent être capables (aptes) et mariés et d'un certain âge de préférence. Ils sont hautement estimés; le Talmud veut même que le disciple les place au-dessus de leur père.

- **2- L'éducation grecque**

L'apport gréco-romain constitue l'autre pilier de la civilisation occidentale.

L'occident doit à la Grèce ancienne, et singulièrement à Athènes, non seulement la source de son inspiration littéraire, artistique, philosophique et la science qui est née sous sa forme théorique, mais aussi la forme d'éducation qui laissera sa trace jusque dans la culture classique. On a appelé avec juste raison, « miracle grec », cette éclosion de l'art, de la pensée, de la science et même de la politique, sur cette bande de terre à cheval sur la mer Egée, en Eolide vers le Xe siècle av. J.-C., puis en Ionie entre le Xe et le VII e siècles, et enfin en Grèce proprement dite entre le VIe et le IVe siècles. Mais en fait, c'est Athènes qui sera l'héritière et l'âme de cette civilisation.



Architecture, sculpture, poésie, philosophie, mathématiques, philosophie, démocratie sont grecs d'origine, tant ce peuple a mis sa marque. « Vous autres grecs, vous êtes toujours des enfants: un grec n'est jamais vieux. Tous par l'âme vous êtes jeunes: car en elle vous n'avez nulle opinion ancienne transmise par une vieille tradition, nul savoir blanchi par le temps ». Platon

Toutefois, la Grèce doit beaucoup à l'Orient, et en particulier à l'Égypte. La géométrie pratique est née sur les bords du Nil. L'éducation revêt bien des formes à travers l'histoire de la Grèce antique et à travers la diversité des tribus qui composent le monde grec: plus imaginaire, artistique, littéraire et scientifique chez les Ioniens, elle est plus pratique, plus militaire chez les Doriens. L'éducation a aussi fort varié de l'époque homérique où elle est encore très proche de l'éducation primitive et où elle se soucie de former l'homme d'action et le sage, prudent et tempérant, jusqu'à l'époque alexandrine où elle deviendra formelle et érudite. Ce n'est plus la religion qui commande l'éducation, mais l'État, et l'éducation toute entière vise à mettre l'individu au service de la collectivité.

A Sparte, l'éducation ne pouvait qu'être militaire, sportive et civique, au regard des menaces d'envahisseurs, de populations primitives dépourvues de tout droit qui se révoltaient.

De 7 à 20 ans, le jeune homme est entraîné dans des camps de jeunesse, sous la direction de maîtres désignés par l'État, à la gymnastique, à la chasse et aux exercices militaires.

A Sparte, l'éducation des filles était similaire à celle des hommes. Il fallait en faire des êtres aussi vigoureux et aussi soumis à l'intérêt commun que les hommes. Elles prennent part aux mêmes exercices: danser, lutter, lancer le javelot. Elles doivent devenir des femmes robustes, capables d'avoir des fils sains et forts. L'enfant qui naissait infirme ou débile était condamné de mort par le conseil des anciens.

Athènes: c'est à Athènes que nous devons l'origine d'une large part de la pensée occidentale et aussi de l'éducation dite libérale qui a été l'idéal de la culture classique. Cette éducation était faite d'un savant dosage de formation physique (harmonie du corps et de l'âme) et de formation esthétique, d'art et de pensée, mérite d'être considérée encore comme un modèle à inspirer notre monde.

L'éducation conçue à Athènes dépasse dans une certaine mesure les impératifs sociaux; certes, l'individu est encore étroitement subordonné à l'Etat, mais on lui permet de déployer plus librement ses facultés, le développement de sa personnalité. Le souci d'une formation pour le bien et le bonheur de l'individu prennent une place plus grande dans cette éducation qu'on peut appeler humaniste.

- **Conclusion sur l'éducation grecque**

Malgré les avancées de la Grèce sur la plan de l'éducation, son idéal de « l'homme beau et bon » conduira à mépriser le travail des mains qu'elle réserva aux esclaves qui n'étaient pas dignes à ces yeux de l'homme libre. On reléguait les artisans au dernier rang de l'échelle sociale. Nous avons hérité de ce mépris du travail manuel et des ressources qu'il peut offrir à l'éducation. Il faudra attendre jusqu'à Rousseau pour commencer à concevoir que le travail était formateur: qualités morales, intellectuelle et artistiques... Cette pédagogie traditionnelle et ses fondements philosophiques portent la responsabilité de ce mépris qui a entravé la formation et le développement intellectuel de la grande masse des travailleurs manuels exclus par là de tout humanisme. Des pays comme le Burkina Faso portent et porteront encore longtemps les conséquences et les stigmates de la dévalorisation du travail manuel, s'ils poursuivent dans cette lancée.

## L'éducation aux XVIIe et XVIIIe

Malgré les tentatives de l'Eglise, l'éducation au XVIIe et au XVIIIe siècle reste une éducation aristocratique limitée à un petit nombre de bénéficiaires. Calquée sur le régime politique et économique, elle ignore le plus souvent le peuple ou ne lui offre qu'une formation extrêmement limitée qu'on ne saurait qualifier de culture. Cet enseignement **rudimentaire** (c'est le sens donné à l'éducation élémentaire) est donné dans les écoles qui se développèrent autour des paroisses pour former des enfants de chœur et enseigner le chant d'église.

### L'éducation élémentaire

Toujours à la main de l'Eglise et subordonnée à la religion, elle est un instrument puissant de formation des âmes. Envisagée comme une obligation de charité, elle reste essentiellement une œuvre de charité. Elle continue à être soumise à l'autorité

ecclésiastique qui choisit les maîtres, contrôle leur enseignement et leur assigne une responsabilité spirituelle. Telles sont les écoles dites de charité, c'est-à-dire gratuites, dépendantes des paroisses, organisées par les communes et qui se développèrent au cours de ces siècles.

Les maîtres qui y enseignaient devaient être approuvés par l'écolâtre désigné par l'évêque et avoir satisfait à un examen portant surtout sur le chant, la lecture, l'écriture et les éléments de calcul. Souvent médiocrement instruits eux-mêmes, mal rétribués par un casuel dû pour leur service à l'Eglise ou par un traitement payé par la commune, installés dans des bâtisses de fortune, obligés généralement de cumuler d'autres fonctions avec leur fonction enseignante, ils vivaient dans une situation fort dépendante et toujours précaire. En général l'école ne se distinguait pas des autres maisons du village.

En dehors de l'exemple que constituèrent les Petites Ecoles de Port-Royal, il faut attendre la fin du XVIIe siècle pour voir donner une impulsion particulière à l'enseignement populaire. Ce fut l'œuvre des frères de la Doctrine chrétienne, institution créée en 1684 par Jean-Baptiste DE LA SALLE. Le but de cet ordre était de créer des écoles pour les enfants des classes laborieuses. Pour cela, son fondateur ouvrit à Reims un séminaire pour former des maîtres d'écoles pour les campagnes. Il en fonde une autre à Paris et y adjoint une école d'application où les futurs maîtres acquièrent la pratique de leur métier. Enfin, il organise près de Rouen une sorte d'enseignement professionnel préparant aux emplois du commerce et de l'industrie. Cet enseignement populaire embrassait la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique et le catéchisme. Le latin était enseigné à ceux qui avaient d'abord acquis la connaissance du Français. La discipline acceptait et règlementait les punitions, de la réprimande à la fêrule. Elle admettait l'espionnage et la dénonciation mutuelle des élèves. Elle exigeait le silence et surtout substituait la formation collective à l'enseignement individuel en la combinant avec l'enseignement mutuel où les élèves les plus doués répètent la leçon magistrale à leurs camarades moins doués. Ces écoles élémentaires se répandront en France et dans le monde. En 1790 elles ne touchaient cependant que trente-cinq mille élèves.

A l'étranger (Angleterre, Allemagne), l'enseignement élémentaire relève aussi de la charité. Le XVIIIe siècle connaîtra quelques mutations. En effet, avec les bouleversements économiques, l'apparition de l'industrie, le développement des

manufactures qui emploient de plus en plus d'ouvriers et spécialisent le travail, de nouveaux besoins vont naître. Ainsi, l'industrie tendra à employer des enfants comme main-d'œuvre à bon marché. Ainsi verra-t-on en Angleterre, Locke demander l'établissement dans chaque paroisse d'une Ecole de travail pour les enfants pauvres. Ainsi naissait peu à peu l'idée d'un enseignement professionnel. Mais, malgré tous ces efforts, nous sommes encore loin du temps où l'on pourra concevoir l'éducation comme un droit et non plus comme une charité pour l'enfant.

### **L'éducation secondaire**

Ce que l'on peut appeler éducation secondaire reste aux XVIIe et XVIIIe siècles, limité à un petit nombre de privilégiés et au même vieux concept humaniste à base de latin.

Malgré le développement de la science et l'entrée de la méthode expérimentale dans l'enseignement, l'éducation secondaire est restée assez conservatrice du latinisme. C'est en vain que l'astronomie, la médecine, les mathématiques, la physique ont fait des bonds de géant avec Galilée, Kléper, Harvey, Vesale, Descartes, Pascal, etc. Ainsi, les protestations contre cet idéal périmé ne cessent de grandir. En Angleterre, c'est BACON d'abord (1561-1626) qui, dans la *Restauration des sciences*, proclame la valeur du réel et de l'étude de la nature. Il critique les conceptions de l'humanisme qui enseigne les mots au lieu des choses et qui ne forme au fond que des écrivains et des parleurs. « Habités dès la jeunesse à placer les mots au lieu des choses, nous les prenons involontairement pour elles, nous prenons le signe de la chose pour celle-ci. Seule l'observation et l'expérience conduisent à la vraie connaissance ». Ainsi, les protestations contre cet idéal périmé ne cessent de grandir. En Angleterre, c'est BACON d'abord (1561-1626) qui, dans la *Restauration des sciences*, proclame la valeur du réel et de l'étude de la nature. Il critique les conceptions de l'humanisme qui enseigne les mots au lieu des choses et qui ne forme au fond que des écrivains et des parleurs. « Habités dès la jeunesse à placer les mots au lieu des choses, nous les prenons involontairement pour elles, nous prenons le signe de la chose pour celle-ci. Seule l'observation et l'expérience conduisent à la vraie connaissance ».

Ainsi, les protestations contre cet idéal périmé ne cessent de grandir. En Angleterre, c'est BACON d'abord (1561-1626) qui, dans la *Restauration des sciences*, proclame

la valeur du réel et de l'étude de la nature. Il critique les conceptions de l'humanisme qui enseigne les mots au lieu des choses et qui ne forme au fond que des écrivains et des parleurs. « Habités dès la jeunesse à placer les mots au lieu des choses, nous les prenons involontairement pour elles, nous prenons le signe de la chose pour celle-ci. Seule l'observation et l'expérience conduisent à la vraie connaissance ». De même en France, Descartes fait le procès de l'éducation de son temps et de celle des Jésuites dont il avait été l'élève au Collège de La Flèche. Il marque les limites du raisonnement déductif. Pour lui, « ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la reconnaisse évidemment être telle; diviser la difficulté en autant de parties qu'il convient pour la mieux résoudre, conduire les pensées par ordre des plus simples et des plus faciles aux plus composées. « C'est la méthode qui importe beaucoup plus que les connaissances; la marche vers la vérité plus que la vérité ».

Le Morave COMENIUS (1592-1671), ne se contenta pas de critique, il énonça les principes d'une pédagogie et d'un humanisme nouveaux, en ce sens il peut être considéré comme un précurseur: « pourquoi, écrit-il, à la place des livres morts n'ouvriions-nous pas le livre vivant de la nature? Instruire la jeunesse, ce n'est pas lui inculquer un amas de mots, de phrases, de sentences, d'opinions recueillies dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses ». Il préconise la méthode intuitive, l'étude de la grammaire par les exemples et par l'usage et non par des règles abstraites. Il proclame le principe d'une éducation élémentaire pour tous les enfants, riches, pauvres, nobles, bourgeois ou paysans avec pour base la langue maternelle.

### **L'enseignement supérieur**

Pendant ce temps, l'Université se contentait de subir les contrecoups des transformations extérieures ou de leur résister. C'est du roi qu'en 1600, elle avait reçu ses statuts qui la divisaient en quatre facultés: théologie, droit, médecine et arts. Conformément aux vues de la Renaissance elle avait dû introduire les auteurs classiques, mais elle persistait à ignorer la langue française et à garder inchangées ses vieilles méthodes. Tout au long du XVIIe siècle, elle s'en tenait obstinément à Aristote et condamnait les doctrines cartésiennes. Ainsi, les Universités végétaient de plus en plus quand prospéraient les Collèges jésuites. Et c'est en marge d'elles que se fit toute l'activité intellectuelle et scientifique de ce temps. En effet, à

côté des Universités traditionnelles, fermées au mouvement de l'histoire, se créèrent au XVII<sup>e</sup> siècle des Académies scientifiques.

### **L'éducation des filles**

Les femmes, parquées dans un certain rôle social selon les conceptions séculaires, ne participaient pas à une véritable éducation en dehors des activités ménagères et domestiques. Si l'on s'en était occupé quelques fois depuis saint Jérôme jusqu'aux Ecoles protestantes ou jansénistes, c'était surtout du point de vue religieux.

Le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle montrent pour la première fois un souci, non seulement théorique mais aussi pratique, de l'éducation des filles. Les œuvres de Fénelon et de Mme de Maintenon en témoignent. Fénelon s'oppose à cette éducation qui consiste à enfermer la jeune fille dans les couvents mondains, où elle croît dans une profonde ignorance de son temps, comme une personne que l'on aurait enfermée dans les ténèbres d'une caverne.

### **La Révolution pédagogique**

Les encyclopédistes qui représentent le troisième courant de pensée révolutionnaire, rendront toute la considération qu'ils méritent aux métiers et aux techniques lentement élaborés par l'ingéniosité humaine. En quelque façon, ils ont prélué à la découverte et à l'élaboration d'un humanisme technique indispensable à l'élite active de la nation mais aussi à la masse de ceux qui sont destinés par nature et par nécessité sociale à des activités manuelles et professionnelles. Grâce aux encyclopédistes et aux philosophes du siècle des lumières, des attitudes nouvelles se font jour. On est en marche vers l'idée de sécularisation de l'enseignement.

## **L'éducation en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles**

### **Le XIX<sup>e</sup> siècle**

Ce qui caractérise l'éducation au milieu des vicissitudes du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est la croissance continue de son contenu culturel et humain. Ce siècle nous fait assister, après bien des tentatives de régression, au rétablissement de toutes les disciplines exigées par l'évolution humaine. Il nous montre en même temps l'extension constante du bénéfice de la culture à des zones de plus en plus larges de l'humanité.

### **Le développement de l'éducation élémentaire**

Si l'enseignement élémentaire ne date pas de la Révolution, c'est d'elle que date la cristallisation de l'idée d'un enseignement conçu comme un droit pour tous les êtres sans exception et comme un devoir pour l'Etat. La constitution de 1793 comportait un article très net sur ce point: « L'instruction, disait-elle, est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée des citoyens ». La Révolution n'a pas eu le temps de le faire et il faudra attendre la III<sup>e</sup> République pour commencer à réaliser ce rêve.

Napoléon connaissant l'importance de l'éducation s'en était fort occupé et avait embrigadé par politique l'Université. Mais il ne tenait pas non plus à développer l'enseignement primaire, qu'il avait abandonné à l'initiative privée, aux familles et aux corporations religieuses.

A la Restauration, après le monopole napoléonien, la question de la liberté de l'enseignement deviendra la grande préoccupation. Les libéraux, puis les catholiques, lorsque le droit d'enseigner fut ôté aux jésuites reconstitués en France, s'en firent les ardents défenseurs. Inscrite dans la charte de 1830, ce fut seulement avec la Seconde République qu'elle fut proclamée, puis introduite dans l'enseignement secondaire par la loi Falloux en 1850. C'était le triomphe du point de vue du clergé qui faisaient reconnaître publiquement la charge d'enseignement comme une de ses fonctions.

C'est à cette époque que se fondent les premières Ecoles normales et les premières salles d'asile. C'est la III<sup>e</sup> République qui organisera vraiment l'enseignement primaire public avec Jules FERRY et Paul BERT en 1881 et 1882. En quelques années, furent dressés les principes généraux de la grande politique scolaire qui caractérise cette époque et les aspirations de la démocratie naissante: principe de l'obligation scolaire (6 à 13 ans pour les deux sexes) qui fait un devoir aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école et une responsabilité à l'Etat d'assurer l'éducation de la jeunesse en créant une école dans chaque commune et même dans chaque hameau distant du chef-lieu de plus de 3 kilomètres. Principe de la gratuité de l'enseignement, principe de la laïcité qui engage la neutralité de l'enseignement public et laisse l'éducation religieuse à la famille ou au clergé.

Les écoles devaient vaquer un jour par semaine afin de permettre aux parents qui le voudraient de faire donner l'éducation religieuse en dehors des locaux scolaires à



leurs enfants. (Ce congé du jeudi n'était donc pas lié aux rythmes scolaires. De même pour les congés de Noël et Pâques). Les programmes de cet enseignement établis en 1882 et en 1887 ont été conservés tels jusqu'en 1923 où il parut bon de les simplifier/alléger, de mieux les graduer, de vivifier les méthodes et de coordonner les disciplines. Signalons enfin la magnifique réalisation de cette époque que furent les écoles maternelles, suite des salles d'asiles. Elles ont été légalisées par la loi en 1881 et destinées à recevoir les enfants de 2 à 7 ans.

### **Le développement de l'éducation secondaire et moyen (XIXe)**

Le même phénomène d'extension du contenu culturel et humain de l'éducation caractérise l'enseignement secondaire. De la création des écoles centrales remplacées par des Lycées, Napoléon ne garda guère que les mathématiques nécessaires aux Ecoles militaires; par contre les lettres, le latin surtout, redeviennent l'enseignement de base. La loi de 1802 créait un système national, centralisé, un corps enseignant contrôlé par l'Etat, astreint en partie au célibat, contrôlé par des inspecteurs servant de liens entre les autorités locales et les autorités centrales, dirigé par un Conseil de l'Université. Les Académies furent créées et dirigées par des recteurs.

La discipline, assez analogue à celle des casernes était imposée aux maîtres comme aux élèves. L'Université administrait les lycées (au nombre de 30 puis de 100) et les Ecoles secondaires communales qui porteront bientôt le nom de Collèges. La III<sup>e</sup> République crée en 1891 l'enseignement secondaire moderne qui dure six ans. Elle organise également un enseignement moyen, pour permettre aux jeunes gens de la petite bourgeoisie de se préparer aux fonctions qui, sans exiger une culture supérieure demande une culture plus poussée que l'enseignement primaire. Ces écoles primaires supérieures connaîtront un franc succès. Enfin, en 1880, on songe à créer un enseignement secondaire féminin, distinct d'abord de celui des garçons, puis de plus en plus semblable à lui jusqu'à lui ressembler complètement, bien que les établissements restent séparés, la coéducation (mixité) n'étant admise en France que par nécessité là où les effectifs sont insuffisants à l'Ecole primaire.

L'éducation professionnelle et technique fut organisée à cette époque. Une loi de 1880 créa les Ecoles manuelles d'apprentissage, rattachées les unes au ministère



du Commerce, les autres à l'instruction publique. Elles seront remplacées en 1882 par les Ecoles pratiques de commerce et d'industrie, rattachées au ministère du commerce.

### **L'enseignement supérieur**

La Révolution avait supprimé les 27 Universités moribondes de l'Ancien Régime et les avaient remplacées par les Grandes Ecoles spécialisées. Napoléon les rétablit en ajoutant la faculté des sciences pour répondre aux besoins du temps. Mais il ne leur laissa aucun lien entre elles et les chargea presque uniquement de la collation des grades: baccalauréat, licence, doctorat. C'est encore la IIIe République qui donnera son statut à cet enseignement et le complètera: création de Conseils d'Université dans chaque Académie, de chaires, de bibliothèques, de laboratoires et de nouvelles facultés: droit, médecine, Observatoires et Instituts à l'étranger.

On ne fait pas à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie toute leur place alors qu'une des fonctions essentielles de beaucoup de facultés est devenue la préparation des futurs maîtres à la licence d'enseignement ou à l'agrégation. La haute recherche scientifique qui avait relevé d'initiatives individuelles exige de plus en plus la collaboration des chercheurs, des moyens financiers importants et de l'extrême spécialisation qui est encore la règle aujourd'hui. La guerre a précipité cette évolution dont le type le plus avancé nous est offert par les Etats-Unis ou la Russie.

### **L'éducation au XXe siècle**

Face à l'impuissance de méthodes qui étaient valables pour une catégorie limitée d'esprits à former réellement une masse grandissante d'individus, la menace était là. Ainsi, une immense enquête ouverte en 1898, on aboutit à la Réforme de 1902, qui fut la première tentative de mise en ordre de l'édifice éducatif. L'organisation à laquelle elle aboutit, plusieurs fois retouchée jusqu'aux projets de Jean Zay de 1937-38, se compléta en 1919 par celle d'un véritable enseignement technique pourvu d'un directeur et rattaché à l'Instruction publique. La loi Astier lui donna son véritable statut et rendit obligatoire les cours professionnels pour les apprentis et l'on créa l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique.

A l'issue de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale, une grande fermentation pédagogique se manifesta en particulier avec le mouvement des Compagnons de l'Université nouvelle, puis avec la querelle plus politique que pédagogique de l'École unique. On vota bien la gratuité de l'enseignement secondaire, la prolongation de la gratuité scolaire jusqu'à 14 ans, on fit un essai intéressant de l'orientation scolaire.

A la fin de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, on pouvait se rendre compte que le système scolaire français n'était qu'un compromis. Il juxtaposait des enseignements variés, mais permettait difficilement le passage d'une branche d'étude à une autre. C'est à ce moment que le projet Langevin-Wallon va s'imposer.

## Chapitre III: Histoire de l'école/Institution

Ce chapitre entend examiner la façon dont l'histoire de l'éducation aborde le phénomène scolaire dans sa dimension sociale et institutionnelle (la scolarisation) et dans sa dimension culturelle et pédagogique (l'enseignement). Il ne s'agit pas d'un bilan historiographique complet mais plutôt d'une réflexion sur ce qu'apporte l'histoire de l'enseignement à la connaissance de l'école, et sur la façon dont elle le fait. Dans le débat éducatif, l'histoire est constamment mise à contribution, mais souvent à son corps défendant. En France comme ailleurs, l'histoire de l'éducation a longtemps fait l'économie d'une problématique de la scolarisation : aller à l'école était considéré comme un progrès imposé aux populations par l'Église et l'ancienne monarchie, puis par les régimes successifs du XIX<sup>e</sup> siècle, la Troisième République étant supposée l'avoir rendue universelle. La guerre scolaire qui a opposé l'Église et l'État depuis la Révolution, et qui a constitué le principal marqueur des identités politiques françaises, est une des raisons majeures de cette indifférence : l'histoire de l'école a longtemps eu une fonction politique et justificatrice.

### 1- Les écoles chrétiennes

Aux IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles, d'importants événements préparent la relève des écoles antiques par les écoles chrétiennes.

Par l'Edit de Milan (313), l'empereur Constantin proclame la liberté de tous les cultes puis confère aux chrétiens un statut privilégié. Quelques décennies plus tard, le

Christianisme devient religion d'Etat (391) avec Théodose. A la mort de celui-ci (395), l'Empire romain se divise en empire d'Occident (Rome) et en empire d'Orient (Constantinople). Peu après (406), déferlent sur la Gaule les invasions barbares qui précipiteront l'effondrement de l'empire d'Occident (476). Cette disparition de l'empire d'Occident contribue à accroître le prestige et l'autorité de l'évêque de Rome et de l'Eglise. C'est de là que commence l'expansion de l'éducation et des écoles chrétiennes qui donnera lieu à un nouveau système d'enseignement. La pédagogie chrétienne doit s'édifier dans un monde bouleversé par les invasions barbares. Aussi se préoccupe-t-elle, à ses débuts, de défendre la religion menacée par les différents paganismes et s'oriente-t-elle délibérément vers la formation des membres du clergé. Elle dispensera par la suite un enseignement moins spécialisé.

Trois types d'écoles chrétiennes apparaissent, au VI<sup>e</sup> siècle, dans l'Occident barbare:

Les écoles monastiques ou claustrales: les monastères d'Orient accueillent, dès le IV<sup>e</sup> siècle, des enfants susceptibles d'entrer dans les ordres.

Les écoles épiscopales ou cathédrales: créés à la même époque, ces établissements se présentent initialement comme de modestes manécanteries ou de petits séminaires. Ils n'en constituent pas moins le germe des Universités médiévales.

Les écoles presbytériales ou paroissiales: Ces écoles sont également instituées au VI<sup>e</sup> siècle par le Concile de Vaison (529).

## **2- Les ordres et degrés d'enseignement**

Une analyse des grandes lignes de l'évolution des institutions scolaires aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles laisse apparaître une dualité PRIMAIRES – SECONDAIRE.

Avant les grandes réformes des années 1960 et 1970, le système scolaire n'est pas défini comme aujourd'hui par « degrés » (école élémentaire, collège, lycée), mais par « ordres » (l'ordre du primaire, l'ordre du secondaire, voire l'ordre du technique). L'école primaire est « l'école du peuple », tandis que le secondaire est l'école des privilégiés (notables, bourgeois). Au même âge, les élèves sont scolarisés soit dans les classes élémentaires des lycées et collèges, soit dans les Ecoles Primaires

Supérieures (EPS) et des Cours Complémentaires (CC). On ne peut donc pas parler d'un véritable "système éducatif", mais de réseaux d'établissements juxtaposés.

### **Le primaire ou l'école du peuple**

Les fins de l'enseignement primaire sont définies de manière autonome, sans référence aux autres enseignements. On retrouve ici la marque des structures sociales du XIXe siècle: l'école primaire est l'école pour le peuple; il n'est donc pas question d'en faire un vestibule de l'enseignement secondaire. L'enseignement primaire ne conduit à aucun enseignement ultérieur: c'est un ensemble de 7 années qui se suffit à lui-même.

L'organisation pédagogique de l'école élémentaire est restée très stable après qu'elle a été fixée par la loi organique du 28 mars 1882: Classe enfantine : un ou deux ans, suivant que les enfants entrent à 6 ans ou à 5 ans. Cours élémentaire : deux ans, de 7 à 9 ans. Cours moyen : deux ans, de 9 à 11 ans. Cours supérieur : deux ans, de 11 à 13 ans.

L'école élémentaire représente la suite de la [maternelle](#), avec laquelle elle forme l'école dite [primaire](#). Pilier majeur de l'édifice éducatif, les écoles élémentaires changent très peu de 1882 à 1940.

La scolarisation élémentaire était presque achevée quand Jules Ferry la rendit obligatoire par la loi du 16 juin 1881. Mais la scolarisation reste souvent superficielle: elle est trop brève et trop irrégulière. On n'entre pas toujours à l'école à 6 ou 7 ans et on la quitte souvent à 12 ans. Il n'y a guère qu'entre 8 et 10 ans que les enfants vont presque tous à l'école. Tous les observateurs attestent la fréquence des scolarités inachevées: les pauvres ne peuvent renoncer au salaire d'appoint des enfants. Il faut attendre l'institution des allocations familiales en 1932, et surtout en 1939, pour avoir les moyens de faire respecter l'obligation scolaire.

### **Le Certificat d'études primaires élémentaires (CEP)**

Le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE ou CEP) est né à la fin du Second Empire. Créé en 1866 par Victor Duruy et confirmé par Jules Ferry en 1882, il constitue la sanction solennelle de l'enseignement primaire. Le CEP était conçu à l'origine comme un examen ordinaire vérifiant une scolarité normale (de 7 à 13 ans).

Cet examen a été longtemps hors de portée de la majorité des élèves du primaire. Antoine Prost estime à environ 50% sur le plan national le nombre d'élèves qui quittent l'école vers 1935 sans avoir obtenu le CEP. L'importance croissante du CEP est à mettre en relation avec la croissance du secteur tertiaire. Le CEP est en effet le premier diplôme exigé pour la titularisation dans les administrations, services publics et collectivités territoriales.

### **Ecoles primaires supérieures et Cours Complémentaires**

Création sous la Monarchie de Juillet La III<sup>ème</sup> République n'a pas créé de toutes pièces cette forme nouvelle de scolarisation dans les années 1880. La reconnaissance de l'existence d'une « classe moyenne » a poussé dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle à la création d'un enseignement intermédiaire, à travers la division de l'instruction primaire en 2 degrés. La loi Guizot (juin 1833). Elle ne définit clairement que quelques-uns des contours du nouvel enseignement : « les communes, chefs-lieux du département, et celles dont la population excède 6 000 âmes, devront avoir une école primaire supérieure ». Mais la loi est silencieuse sur l'organisation pédagogique de ces écoles et sur la durée des études. Les EPS peuvent être éventuellement rattachées à une école élémentaire ou à une école normale, et qu'elles peuvent être établies dans les bâtiments d'un collège.

La loi Falloux (juin 1850). Elle supprime l'obligation d'entretenir une école primaire supérieure. Néanmoins, les EPS de certaines villes d'importance ont su se maintenir

### **L'organisation sous la III<sup>e</sup> République**

Sous la III<sup>e</sup> République, on assiste à un véritable engouement des municipalités républicaines et des dirigeants républicains pour la création des EPS. Ces écoles sont en effet conçues comme la matrice d'une sorte de corps d'élite républicain, s'adressant aux « couches nouvelles » chères à Gambetta.

Les lois Goblet de 1886-1887: elles organisent le primaire supérieur de manière cohérente : – On y accède après le cours supérieur et l'obtention du CEP. – A côté des EPS sont créés les Cours Complémentaires, annexés aux écoles élémentaires, et d'une scolarité d'un an seulement. – Le cursus est de 3 années, précédées d'une année préparatoire. Contrairement à l'enseignement secondaire, les EPS permettent des sorties à tous les niveaux. Pour préparer à la vie active, les EPS se sont doté

d'une structure souple: à côté des sections générales, des sections spéciales, plus directement professionnelles, dispensaient un enseignement proprement technique (13,6% des élèves en 1908)

### **Origine sociale des élèves et débouchés**

Les EPS héritent de la clientèle et des débouchés de l'ancien enseignement spécial (cf. infra). A la fin du XIXe siècle, on estime que les secteurs d'activités des parents des élèves passés par les EPS se distribuaient ainsi: – 17% agriculture – 30% industrie – 23% commerce – 17% "administrations diverses" (des chemins de fer aux PTT) Les débouchés: – 11% des élèves se dirigeaient vers l'agriculture – 29% vers l'industrie – 20% vers le commerce – 11% vers les administrations diverses – 8% vers les écoles professionnelles

Pour 9 élèves sur 10, le débouché normal de l'enseignement primaire supérieur est la vie active. Mais cet enseignement enregistre de nombreux abandons en cours de scolarité.

### **Evolution dans la première moitié du XXe siècle**

La croissance des enseignements primaires est très importante: les effectifs réunis des EPS et des CC doublent tous les 20 ans: dès la veille de 1914, ils dépassent ceux de l'enseignement secondaire

L'enseignement primaire supérieur s'étoffe et subit l'attraction des écoles normales. Il y dirige ses meilleurs élèves dans une proportion importante (7 à 8%). Assez rapidement, les EPS ont en effet préparé au Brevet Supérieur (BS), diplôme donnant accès au professorat. L'un des principaux débouchés du primaire supérieur était ainsi le concours d'entrée à l'Ecole normale primaire où étaient formés les instituteurs, en dehors de tout contact avec les secondaires ou le supérieur.

Gagnés par la contagion, les CC mènent leurs meilleurs élèves au Brevet Elémentaire (BE), puis au Brevet d'Etudes Primaires Supérieures (BEPS). Ils s'allongent d'une année, pour finalement s'aligner sur la scolarité de quatre années des EPS. Les cours complémentaires restent des structures très souples: les plus importants avaient quatre classes distinctes, les plus petits une seule, où coexistait des élèves des quatre années.

Ainsi, l'enseignement primaire supérieur est progressivement devenu un enseignement moderne. Au début des années 1920, ne voyant plus de différence très précise entre cet enseignement et le premier cycle moderne des lycées, on propose un certain nombre de réformes.

Les conséquences de la suppression des EPS par le régime de Vichy

Après la défaite de juin 1940, le système d'enseignement de la IIIe République et les instituteurs sont désignés comme les principaux artisans du désastre national par les hommes au pouvoir. L'ordre du primaire est particulièrement visé.

Jérôme Carcopino, ministre de l'Education, crée une situation irréversible en supprimant les EPS en collèges modernes. Animé par un souci de mise en ordre, et aussi par la préoccupation d'abaisser le primaire en lui enlevant son plus beau fleuron (les EPS), Carcopino est objectivement allé dans le sens de l'établissement d'une école moyenne (de 11 ans à 15 ans) sur le plan structurel. De manière paradoxale, le gouvernement de Vichy a ainsi démocratisé l'accès à l'enseignement secondaire long en s'attaquant à l'échelon supérieur du primaire laïque, désormais capté par le secondaire. Autre conséquence paradoxale de la réforme de Carcopino: en intégrant les EPS au secondaire, elle a désenclavé du même coup l'ensemble du primaire supérieur en lui permettant de déboucher sur le baccalauréat.

Les cours complémentaires continuent à exister, et vont bientôt proliférer en marge du secondaire, en offrant aux élèves qui en ont la volonté la perspectives d'études longues, tout en conservant pour les autres le système antérieur d'études courtes.

## **2. Le secondaire: ordre de l'élite sociale**

Lycées et collèges L'ordre secondaire, payant, se composait de lycées, gérés par l'Etat, et de collèges communaux. Distincts pour les filles et les garçons, les uns et les autres prenaient les enfants à 6 ou 7 ans et ils les conduisaient jusqu'au baccalauréat. A côté de l'enseignement secondaire proprement dit, ils comprenaient donc un enseignement primaire (de la 11e à la 7e), mais qui était assuré par des professeurs spéciaux et non par des instituteurs.

Hétérogénéité

Ces établissements étaient très différents les uns des autres: les plus prestigieux, ceux des grandes villes, tiraient leur fierté des classes préparatoires aux Grandes Ecoles; ceux des villes moyennes de leurs résultats au baccalauréat; dans les petites villes, certains établissements ouvraient des sections techniques ou s'annexaient à une EPS pour attirer le plus d'élèves possibles.

### Signification sociale du baccalauréat

Organisé par le décret du 17 mars 1808, le baccalauréat se présente d'emblée comme l'aboutissement normal des études classiques. Ce décret, et le statut organique du 16 février 1810, font du baccalauréat le premier grade universitaire. Le baccalauréat est exigé pour entrer dans les grandes écoles et dans les grandes administrations d'Etat.

Sous la III<sup>e</sup> République, le taux d'une classe d'âge obtenant cet examen est de 1% en 1881, de 1.1% en 1911, de 1.6% en 1926, de 2.7% en 1936. Il est à la portée d'une très faible minorité, mais il est signe de distinctions capitales.

### **L'organisation de l'enseignement secondaire jusqu'en 1902**

Avant 1880, L'enseignement secondaire juxtaposait en fait deux formations bien différentes, mais toutes deux adaptées:

– D'une part, les humanités classiques se suffisaient à elles-mêmes ou conduisaient aux études juridiques. La sanction normale de cet enseignement était le baccalauréat ès lettres divisé en deux parties depuis 1874. – De l'autre, les classes préparatoires aux grandes écoles, où l'on entrait après la 3<sup>e</sup> ou la 2<sup>e</sup> et qui conduisaient ou non au baccalauréat ès sciences (fondé en 1852) – En marge, l'enseignement spécial préparait en un temps plus court aux professions industrielles et commerciales.

A partir de 1880, ce système est en crise: l'enseignement classique est le plus touché. – En 1890, on tente un pas vers l'unification de l'enseignement secondaire: la distinction entre les deux baccalauréats ès lettres et ès sciences est supprimée; il n'y a plus qu'un seul baccalauréat de l'enseignement secondaire. La première partie est commune à tous les élèves et la seconde se divise en deux sections, l'une philosophique, l'autre mathématique.



En 1902, l'unité de l'enseignement secondaire trouve sa forme contemporaine. On définit trois grandes sections de l'enseignement secondaire. Après un premier cycle classique, trois sections se distinguent en 2e: une section latin-grec (A), une section latin-langues (B), une section latin-sciences (C). Il s'y ajoute une quatrième section, moderne, ou langues-sciences (D), qui résulte de l'évolution de l'enseignement spécial.

### **Enseignement secondaire classique et moderne de 1902 à 1941**

La réforme de 1902 apportait une solution durable au problème des structures de l'enseignement secondaire en distinguant des sections dont les programmes différents comportaient des parties communes. Mais l'unité qu'elle croyait établir entre ces sections par une pédagogie formellement identique malgré des contenus différents, recouvrait en fait une inégalité historique, sociologique et pédagogique, qui explique la persistance des tensions entre sections classiques et modernes. Motivée par la volonté de promouvoir l'enseignement des sciences dans les différentes sections (on parle d'"égalité scientifique" entre les sections), une réforme de 1925 modifie l'organisation de l'enseignement secondaire: dans le second cycle, trois sections remplacent les quatre sections de 1902: la section latin-langues (B) disparaît. Les trois sections latin-grec (A), latin-sciences (1') et latin-sciences (B) conduisent aux deux baccalauréats de philosophie et de mathématiques. Ces trois sections ont un programme commun de sciences.

L'école unique: premières tentatives à la fin des années 1920    Edouard Herriot, nommé ministre de l'Instruction publique en 1926, fait adopter le 1er octobre 1926 un décret-loi qui décide que, pour réaliser des économies, là où se trouvaient juxtaposés ou annexés à un lycée ou collège une EPS ou une EPCI (cf. infra), certains cours seraient donnés en commun aux élèves des sections correspondantes. C'était un premier pas vers une coordination effective des écoles de même niveau mais de vocation différente.

L'expérience fut un échec, mais elle précipita une autre réforme importante. De 1928 à 1933, l'enseignement secondaire devint progressivement gratuit. Cette réforme eu des conséquences d'autant plus lourdes qu'elle coïncida avec le renversement de la tendance démographique: c'est à la rentrée 1930 que commence à se faire sentir la vague démographique de l'immédiat après-guerre. Les aspirants à l'enseignement

secondaire sont donc plus nombreux que dans les cinq années précédentes. C'est précisément le moment où la gratuité vient favoriser la scolarisation à ce niveau. Les 6e des lycées et collèges accueillait 10 848 garçons en 1929; elles en comptent 14 955 à la rentrée de 1930.

La première réaction de l'enseignement secondaire fut de chercher une barrière nouvelle, pour remplacer la rétribution scolaire et endiguer la marée: on établit donc un examen d'entrée en 6e (arrêtés du 1er septembre 1933 et du 1er février 1934).

### **3. Les enseignements techniques**

L'enseignement technique est très divers: de la formation des ingénieurs à celle des ouvriers, il propose des tâches de niveaux très différents. Son unité provient de sa finalité unique: il se définit en fonction de débouchés précis et prétend insérer ses élèves dans un processus économique (avant 1919).

#### **A. Les enseignements de niveau supérieur**

Historiquement, les enseignements de niveau supérieur ont précédé ceux de niveau moins élevé: si les écoles d'ingénieurs apparaissent au XVIIIe siècle et au début du XIXe siècle, il faut attendre la fin du siècle pour voir naître une formation spécifique des ouvriers en école.

Les écoles supérieures n'étaient pas très difficiles à créer. Elles jouissent d'un grand prestige. On distingue: – les écoles du gouvernement: Saint-Cyr, Ponts & Chaussées, Mines, Polytechnique... – les écoles d'ingénieurs: Ecole centrale des arts et manufactures, écoles d'arts et métiers, instituts de chimie... – les écoles de commerce et d'agriculture: Ecole des hautes études commerciales (HEC), Ecole libre des Sciences politiques (Sciences-Po), Ecole des Eaux et forêts...

#### **B. Les écoles professionnelles**

La création des écoles professionnelles est la conséquence de la dégradation de l'apprentissage, qui perd sa raison d'être avec le machinisme et la division du travail. Avant 1870 sont créées des écoles de fabrique (véritables écoles d'apprentissage intégrées à l'usine) et les écoles d'apprentissage (écoles séparées de l'usine).

Après 1870, l'école d'apprentissage semble s'imposer. Les EPS les plus professionnelles sont confiées en 1892 au ministère du Commerce: elles changent

alors de nom et deviennent les Ecoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie (EPCI). Bien qu'elles soient d'anciennes EPS, les EPCI s'en distinguent très nettement: les EPCI sont des écoles d'apprentissage, alors que les EPS professionnelles se contentent de préparer à un apprentissage ultérieur.

### **3.2. De 1919 à 1940**

#### **Les Cours Professionnels**

Dès la fin du XIXe siècle, face à l'impossibilité de créer suffisamment d'écoles d'apprentissages pour former la masse des ouvriers, on créa les Cours Professionnels qui complétaient l'apprentissage chez le patron par un enseignement intellectuel et pratique donné en dehors de l'atelier, en dehors de la journée de travail. Cependant, leur nombre était trop faible pour résorber la crise de l'apprentissage.

Ces cours furent rendus obligatoires par la loi Astier (25 juillet 1919): cette législation institue pour les apprentis des Cours Professionnels obligatoires pendant la durée même du travail. Les communes sont tenues de les établir là où elles n'existent pas et leur fréquentation est obligatoire pour les adolescents de moins de 18 ans. Ces cours doivent être gratuits et obligation est faite aux patrons de laisser leurs apprentis suivre ces cours. La sanction normale en est le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), institué par le décret du 24 octobre 1911.

Cette loi présentait de graves insuffisances. Les Cours Professionnels ne sont en effet qu'un complément et ne remplacent pas l'apprentissage dans les ateliers. Or celui-ci continuait à se dégrader et la loi ne permettait pas d'y remédier. Un pas important fut franchi avec la création de la taxe d'apprentissage par la loi de finance du 13 juillet 1925, qui instituait un prélèvement de 0.20% des salaires payé par les entreprises, ce qui permettait à la fois de doter l'enseignement professionnel de ressources propres et d'inciter les entreprises à organiser une formation professionnelle (ce qui ouvrait droit à exonération). D'autre part, une loi du 26 juillet

1925 créa les chambres des métiers, établissements publics chargés de régler les contrats d'apprentissage.

Ces mesures ne suffirent pas. A la veille de la Seconde Guerre mondiale, la question de l'apprentissage reste préoccupante. Certes, les Cours Professionnels se sont développés, mais ils n'accueillent en 1939 pas plus de 200 000 apprentis sur trois années de scolarité, et on compte 40 000 candidats seulement aux divers CAP. En réalité, les sanctions n'avaient pas suffi à imposer aux patrons comme aux ouvriers cette obligation. Surtout, le grand problème à la veille de la guerre est de forcer les patrons à organiser sérieusement l'apprentissage, tâche qui leur avait été dévolue par la loi Astier et à laquelle ils se dérobaient le plus souvent.

### **3.2.2/ Des Centres de Formation Professionnelle (CFP) aux Centres d'Apprentissage (CA): le tournant de Vichy**

La crise économique, puis l'effort de guerre ont fait mesurer l'ampleur de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Le placement des chômeurs s'avérait impossible, car ils n'avaient pour la plupart aucune qualification professionnelle. Il fallut attendre l'ouverture des hostilités pour que le décret du 21 septembre 1939 tentât de généraliser les "centres de formation professionnelle" en faisant à l'enseignement technique. Cette initiative visait en priorité la formation accélérée d'adultes: les centres de Formation Pour Adultes (FPA) en sont directement issus. Mais en raison des carences mêmes de l'enseignement technique, ces centres touchèrent dès le début une forte proportion de jeunes gens.

## **DE 1959 A NOS JOURS: LE TEMPS DES REFORMES**

### **1/ la fin de la dualité primaire-secondaire**

A la Libération, le plan Langevin-Wallon (1947) proposa un certain nombre de réformes inspirées par la volonté de mettre sur pied l'école unique, à travers l'adoption d'une architecture de l'enseignement en degré successifs, et non plus en ordres, avec un degré intermédiaire (11-15 ans) baptisé cycle d'orientation. Ce plan ne reçut pas même un début d'exécution, en raison notamment du conservatisme farouche des corps enseignants, et de la traditionnelle rivalité opposant instituteurs et professeurs.

Or cette organisation institutionnelle, cette diversification par types d'établissements, induisaient des inégalités frappantes: en 1958, la moitié des enfants scolarisés dans les Centres d'Apprentissage sont des enfants d'ouvriers, contre le tiers dans les Cours Complémentaires, et 15% seulement dans les lycées ou collèges classiques ou modernes. Inversement, les enfants de professions libérales, cadres supérieurs ou moyens, constituent le tiers des effectifs des lycées et collèges, contre 14% des Cours Complémentaires et 7% des Centres d'Apprentissage.

### **1.2. La réforme Berthoin (1959): scolarité obligatoire à 16 ans, création des CEG et CET**

L'ordonnance du 6 janvier 1959 prolonge l'obligation scolaire de 2 ans et la porte à 16 ans révolus "pour les enfants qui atteindront 6 ans à partir du 1er janvier 1959" (la mesure deviendra effective seulement en 1967, i.e. pour les générations nées à partir de 1953).

Le décret du 6 janvier 1959 institue un "cycle d'observation, ouvert après l'enseignement élémentaire et comportant, avec la progression normale des études, l'observation des aptitudes des enfants"; mais les "classes qui constituent le cycle d'observation font partie intégrante de l'établissement où elles sont installées". Il n'y a donc pas création d'écoles moyennes autonomes d'observation et d'orientation. Le cloisonnement vertical subsiste entre les lycées et les collèges, les cours complémentaires, les écoles techniques, les classes de fin d'études (celles-ci disparaîtront très progressivement: leurs effectifs passent de 858 700 élèves en 1961-1962 à 126 412 en 1970-1971). En fait, la période commune d'observation est réduite à 3 mois.

### **1.3. La réforme Haby (1975): le "collège unique"**

René Haby est un fervent partisan du collège unique, seul moyen à ses yeux de donner de mêmes chances à tous, de révéler les aptitudes et intérêts différents des élèves et de préparer à des orientations ultérieures différentes.

La loi du 11 juillet 1975 (appliquée à la rentrée 1977) unifie les CES et les CEG sous la dénomination unique de collège<sup>2</sup>. Les filières sont supprimées en 6e et en 5e, y compris les classes de transition. Après la 3e, tous les établissements de second cycle s'appellent lycées, les Collèges d'Enseignement Technique (CET) devenant

Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP). La structure verticale par ordre (primaire, secondaire, voire technique) qui prévalait avant la Ve République est complètement bouleversée et laisse place à une structure dominante horizontale (écoles, collèges, lycées). D'après Antoine Prost, "le XXe siècle est l'époque où les établissements se sont noués en un système scolaire".

### ► 3. Les luttes scolaires et les progrès de l'éducation populaire

C'est au XVIII<sup>ème</sup> siècle, à l'époque des **Lumières** que l'on fait communément remonter l'origine de l'idée d'une « éducation populaire ». Dans un contexte de lutte contre l'obscurantisme et l'emprise de l'Église catholique en France, se diffuse l'idée de la nécessité d'une éducation de toutes et tous, et, en l'occurrence, du peuple, par le peuple, pour le peuple.

En 1792, en pleine révolution, **Marie-Jean de Condorcet, député du Tiers-Etat** remet à l'Assemblée législative un Rapport sur l'instruction publique dans lequel on peut lire : « *Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain des opinions de commandes seraient d'utiles vérités. Le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves* ». Si la Révolution française n'a pas abouti à une émancipation des exploités, se limitant à substituer au pouvoir de l'aristocratie celui de la bourgeoisie capitaliste, elle a néanmoins permis le brassage d'un grand nombre d'idées émancipatrices, dont celles défendues par Condorcet. Elles vont faire leur chemin.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, marqué en France par **les révolutions de 1830, 1848 et 1871**, naissent trois courants qui pratiquent, chacun à leur façon, une forme d'éducation populaire : un courant laïc républicain, un courant chrétien social, et un courant ouvrier et révolutionnaire.

L'apparition du projet d'Éducation populaire commun à des groupes opposés est à replacer dans le contexte social et idéologique de l'époque. L'École est devenue alors l'enjeu central des affrontements politiques.

### **Contre l'obscurantisme : le courant laïc républicain**

À la suite de Condorcet, le courant laïc républicain estime qu'il faut faire reculer l'obscurantisme entretenu par l'Église pour établir solidement une République. Se créent alors les grandes associations laïques qui visent à développer l'éducation pluridisciplinaire des adultes pour créer les conditions du progrès social. Ainsi, au lendemain de 1830, est fondée l'association polytechnique, dont l'un des animateurs est Auguste Comte, le philosophe du « positivisme ». En 1848, c'est la création de l'association philotechnique. En 1866, la célèbre **Ligue de l'enseignement**, créée par Jean Macé, journaliste républicain et auteur d'ouvrages de vulgarisation scientifique. En 1868, alors que le Second Empire s'adoucit, une loi autorise les réunions publiques, dès lors qu'elles ne traitent ni de politique ni de religion. Évidemment, cet interdit est vite contourné, et l'on voit se multiplier les espaces permettant au peuple de s'instruire et même d'aborder les questions sociales. Ces réunions publiques de l'Empire finissant sont de réels lieux d'éducation populaire, déterminants dans la formation politique et la diffusion des idées de celles et ceux qui deviendront des Communards.

**En 1871, la Commune de Paris** décrète certaines réformes, parmi lesquelles l'enseignement laïc et gratuit, ainsi que l'enseignement professionnel assuré par les travailleurs eux-mêmes. Dix ans plus tard, Jules Ferry créera l'école républicaine pour soustraire les enfants à l'influence des religieux certes, mais également pour empêcher le mouvement ouvrier d'éduquer ses enfants, comme il l'avait fait en 1871...

### **Contre la misère : le courant chrétien social**

Le christianisme social est un mouvement interclassiste qui réunit fils de notables et jeunes ouvriers et paysans, et qui se structure autour de la lutte contre la misère et la pauvreté. Il a parfois, notamment sur son versant protestant, rejoint le courant laïc sur sa vision de l'éducation.

Sur son versant catholique, le journal **Le Sillon**, fondé en 1894 par Marc Sangnier, devient dans les années 1900 l'organe d'un vaste mouvement qui prend une tournure hétérodoxe vis-à-vis de la doctrine de l'Église (contre l'exploitation des femmes, etc.). Il sera finalement condamné par le pape Pie X pour « modernisme », et s'auto dissoudra en 1910.

Par ailleurs, **la JOC** (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) et **la JAC** (Jeunesse Agricole Chrétienne), fondées en 1925, jouent un rôle important de conscientisation social de la jeunesse, notamment dans les zones rurales. Ces mouvements connaissent leur âge d'or dans les années 1960, avant d'entrer en déclin. La JOC est encore active aujourd'hui, sur des bases plutôt progressistes.

### **Contre le capitalisme : le courant ouvrier et révolutionnaire**

Le mouvement ouvrier français trouve son origine dans les amicales, mutuelles et coopératives créées dans les années 1810-1820, pour contourner l'interdiction des syndicats par la loi Le Chapelier en 1791. Après que la répression de la Commune lui a brisé les reins, le mouvement ouvrier reprend véritablement son essor dans les années 1880 et devient une « puissance » qui compte.

Les révolutionnaires se méfient de l'école de la bourgeoisie édifiée par Jules Ferry avec les lois de 1881-1882, et cherchent à préserver une culture et des valeurs propres à la classe ouvrière. Dans les années 1890, les **Bourses du travail**, créées par les municipalités pour réguler le marché de l'emploi, sont subverties par les syndicalistes révolutionnaires qui cherchent à les transformer en bases d'une contre-société prolétarienne, en les dotant de services d'entraide, de bibliothèques, de cours du soir où l'on étudie l'économie, la philosophie, l'histoire. L'éducation est alors conçue comme un prélude à la révolution : « Ce qui manque à l'ouvrier, c'est la science de son malheur », écrit l'anarchiste **Fernand Pelloutier**, élu secrétaire de la Fédération des bourses du travail en 1895.

### **Et aujourd'hui ?**

Si l'éducation populaire existe, et si elle n'a jamais cessé d'exister, c'est dans ses multiples formes, et non dans sa confiscation par des associations se réclamant d'un label ministériel « Jeunesse et Éducation Populaire ». Elle existe partout où on mène une action en faveur de la conscientisation, de l'émancipation, du développement de la puissance d'agir et de la transformation sociale : dans les syndicats, dans les structures éducatives qui mettent en œuvre des pédagogies alternatives, dans les entreprises qui fonctionnent en autogestion, dans le travail social quand il n'est pas conçu comme un travail de contrôle social, etc.



Aujourd'hui, cette éducation populaire est diverse mais on pourrait regrouper ses activités en quatre grands faisceaux. Les activités complémentaires de l'école (à la fin de la classe, en week-end ou pendant les vacances), représentent le premier. Portées par les associations de jeunesse et d'éducation populaire, mais aussi par les services municipaux de la jeunesse, leurs ressources et leurs réglementations dépendent pour beaucoup des institutions publiques et des administrations.

Le second faisceau, l'éducation permanente, défend l'idée de la formation tout au long de la vie dans le but d'une promotion collective ou personnelle, sociale et culturelle de la personne, au sein de la collectivité.

L'action culturelle : accession aux œuvres culturelles et démocratisation des moyens de production culturelle, représente le troisième faisceau.

Enfin, l'engagement dans la cité constitue le dernier. Le militant d'éducation populaire questionne la société : place et rôle de l'immigration, insertion sociale des personnes en précarité, laïcité... Sur ces sujets, l'éducation populaire essaie de mener des démarches citoyennes, de former des militants, de constituer des réseaux, de s'associer, d'agir sur les groupes... D'une certaine façon, elle ouvre le chemin aux pouvoirs publics qui peuvent se saisir des intuitions et des inventions qu'elle suscite et les instituer.

La caractéristique de cette notion d'éducation populaire, qui connaît son apogée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, est qu'elle sert de drapeau à des groupes sociaux et à des militants qui se combattent entre eux. Leur opposition n'est pas de nature sociale – ils ont sensiblement la même position sociale par rapport à la classe ouvrière – elle est de nature politique.

## Chapitre IV: Histoire comparée de l'éducation

Qu'est-ce que l'éducation comparée?

« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des

systemes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales ». (Groux, Perez al. 2003,19)

L'éducation comparée est l'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel. Dans ses démarches, l'éducation comparée se préoccupe d'abord de rassembler et de classer toutes les informations concernant les systèmes scolaires, les écoles, l'administration et les finances, les enseignants et les élèves, les programmes et les méthodes d'enseignement, les dispositions légales... sans oublier les choix politiques et les options philosophiques explicites ou implicites.. Ensuite, l'éducation comparée essaie d'expliquer pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes ou en montrant quelle a été l'influence des phénomènes sociaux, économiques, technologiques, religieux et philosophiques ainsi que des préjugés raciaux et nationaux.

L'éducation comparée fait largement appel à des compétences très diverses qui n'appartiennent pas aux seuls spécialistes des sciences de l'éducation. L'histoire de l'éducation et l'éducation comparée peuvent entretenir des liens très étroits sans toutefois se confondre. L'éducation comparée remonte selon certains à l'Antiquité, selon d'autres au XIXe siècle où le terme éducation comparée apparaît dans un ouvrage de Jullien de Paris (1817). À cette époque, de nombreux voyageurs éducatifs (principalement des responsables des systèmes éducatifs nationaux) partent à la découverte de l'altérité d'une part et de réalités éducatives d'autre part, pour pouvoir ensuite réformer leur propre système national. Au XXe siècle, l'éducation comparée se développe grâce à différents facteurs historiques comme la création d'organisations internationales (Bureau International de l'Éducation (BIE) ou UNESCO, par exemple) qui seront mandatées pour effectuer des études comparatives entre les pays. Dans cette mouvance d'interactions entre les contextes migratoires qui prennent de plus en plus d'importance, d'accentuation de la diversité ethnique et de concentration des immigrés dans les zones urbaines, et tout cela dans un arrière-plan de crise économique, le Conseil de l'Europe lance toute une

série d'études sur l'éducation et le développement culturel des migrants. L'éducation interculturelle devient une nécessité pour la connaissance de l'autre.

### **1. Posture et statut élèves/enseignants en mobilité**

Les problématiques en éducation comparée, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences. La mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée (Groux & Porcher, 2000). En effet, c'est par la rencontre de l'autre, dans son système éducatif, dans sa culture et dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie.

Par la rencontre avec l'autre école (échanges scolaires), l'autre université (échanges universitaires) et l'autre lieu de formation (échanges professionnels), les différents acteurs des échanges rencontrent nécessairement la culture de l'autre. Ils découvrent d'autres façons de vivre, de penser, d'autres habitus culturels, d'autres cultures professionnelles. Ils entrent en quelque sorte en éducation interculturelle par l'éducation comparée. L'éducation comparée permet cette éducation à l'altérité qu'est l'éducation interculturelle. « Au moment où l'Europe se construit, les circulations vont augmenter entre les systèmes scolaires. Une connaissance des habitudes de l'autre est essentielle au moins pour prendre conscience que la manière d'enseigner qui domine ici n'est pas nécessairement celle qui a l'aval du voisin, et que chaque institution éducative est un produit historique spécifique, qui a ses singularités, ses cohérences et, toujours aussi, ses contradictions .»(Groux & Porcher, 2000, p. 10).

Cependant, la culture d'un pays peut être modifiée par l'influence du système éducatif et nous pouvons parler de la culture comme un output du système éducatif. Nous le constatons, la relation entre le système éducatif et la culture est étroite.

Origine	Statut	Posture
---------	--------	---------

Coopérant frçs	Prof	Dominante, magistrale, conquérante, méprisante, dogmatique
Classe moyenne africaine	Elèves	Timides, rangés, posture scolaire institutionnalisée, discipliné, sage, introverti, frustré
Etudiant étranger en France	Etudiant	Fier, travailleur, institutionnalisé, manque d'assurance, réservé
Prof d'université frce	Prof	Accueillant, compréhensif, attentionné, disponible ...

Origines	Statut	Posture
Plusieurs nationalités étrangères (ex: Saint-Exupéry Ouaga)	Collégiens et Lycéens	?
Burkinabé	Prof	?
Français	Prof	?

## 2. Enjeux et formes de mobilités Nord/Sud

Les mobilités étudiantes retiennent l'attention des instances politiques internationales ces dernières années. Attraction ou sélection d'un côté, retour ou fuite des cerveaux de l'autre, la question introduit une concurrence vive entre les pays occidentaux qui accueillent ces populations et les pays pourvoyeurs. La mobilité internationale des étudiants des pays du Sud vers d'autres pays du Sud est une dimension relativement neuve qui mérite d'être observée et ce, pour différentes raisons. Bien que le phénomène soit ancien, comme l'atteste le rayonnement des universités arabo-islamiques de Fez (Maroc), de Tunis (Tunisie) ou du Caire (Égypte) depuis le Moyen Âge, il ne lui a été, longtemps, accordé que peu d'intérêt. Le poids largement dominant des flux d'étudiants Sud-Nord est la raison principale de cette inattention : encore aujourd'hui, les mobilités étudiantes font l'objet d'une attention particulière de la part des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), qui accueillent 85 % des étudiants étrangers du monde. Cette raison objective, ou plus précisément quantitative, se double d'une raison idéologique : l'opinion profondément tenace selon laquelle les transferts de compétences universitaires ne peuvent valablement exister que du Nord « industrialisé » vers le Sud « sous-développé » (Erich, 2012 ; Garneau & Mazzella, 2013 ; Machart & Dervin, 2014).

Doit-on cependant considérer que les pays du Sud restent définitivement dans une position de dépendance par rapport à la pression idéologique et économique internationale des pays du Nord ? Ne sont-ils pas en mesure de détourner à leur profit une part du marché universitaire des pays industrialisés du Nord ? N'assistons-nous pas au contraire à la formation d'un transfert de savoirs Sud-Sud sur le modèle de transfert Nord/Sud ? Ou encore : les pays du Sud mettent-ils en place leur(s) propre(s) modèle(s) d'internationalisation du savoir ?

En somme, la mobilité soulève des enjeux d'ordre politique, économique, culturelle pour ne pas dire interculturel et aujourd'hui d'ordre sécuritaire. Il ne s'agit pas de remettre en cause les inégalités sociales, économiques et symboliques qui se creusent de toute évidence entre le Nord et le Sud, voire entre les Suds, dans un contexte mondial de libéralisation de l'offre d'enseignement supérieur, de présélection des candidats et de (dé)territorialisation de l'enseignement supérieur (Eyebiyi, 2011b), ni de nier la profonde crise universitaire que beaucoup de pays du Sud connaissent, ni de négliger le poids de l'histoire coloniale. Il faut également

maintenir dans le champ d'analyse de l'internationalisation de l'enseignement supérieur la force historique des échanges binationaux, qui configurent encore les champs scientifiques nationaux : la mobilité internationale des étudiants continue de suivre les voies traditionnelles de coopération qui se sont construites progressivement au cours de l'histoire, notamment dans le cadre des rapports entre pays colonisés et pays colonisateurs.

## Conclusion générale sur le module

Née au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Histoire de l'éducation répond à une triple nécessité: administrative, intellectuelle et mémorielle. Il s'est agi d'abord de mieux organiser les différents ordres de l'instruction publique, de comparer, mesurer et mettre en perspective. Dans les années 1980, l'Histoire de l'éducation est devenue une véritable science sociale. Elle n'est plus simplement science et caution de l'institution, mais devient science de la diversité éducative. Il s'agit d'articuler désormais histoire de l'école, de la famille et de la société. L'histoire de l'éducation s'intéresse de plus en plus à des objets variés: institutions scolaires et éducatives, enseignement agricole, enseignement privé, administration scolaire, syndicalisme, mobilité, diplôme, comparaison d'avec d'autres pays, etc. Elle se construit ainsi sur les clapotis de l'histoire immédiate, dans le bruit de fond des grands invariants éducatifs.

### Bibliographie

Antoine Léon & Pierre Roche. *Histoire de l'enseignement en France*. Puf. Que sais-je ? Paris, 2005

J. Leif & G. Rustin. *Pédagogie Générale par l'étude des doctrines pédagogiques*. Delagrave. Paris, 1953

Roger Gal. *Histoire de l'éducation*. Puf. Paris 1961

Antoine Prost. *Education, Société et Politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Editions du Seuil. Paris, 1997

Patrick Raynou & Agnès van Zanten. *Les 100 mots de l'éducation*. Puf. Que sais-je ? Paris, 2011

Avanzini G. (dir.) (1981), Histoire de la pédagogie du XVIIIe siècle à nos jours, Toulouse, Privat. Buisson F. (1878-1887, 1911), Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette. Caron J.-C. (1999), À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle, Paris, Aubier.

Chartier R., Compère M.-M., Julia D. (1976), L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle, Paris, SEDES.

Chervel A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », Histoire de l'éducation, n° 38, p. 59-119.

Compayré G. (1879), Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle, Paris, Hachette. Compère M.-

M., Savoie P. (2005), « L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend », Revue française de pédagogie, n° 152. Denis D., Kahn P. (dir.) (2003), L'école

républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, Paris, CNRS.

Durkheim É. (1938), L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF.

Foucault M. (1970), L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard.

Furet F., Ozouf J. (1977), Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de

Luther à Jules Ferry, Paris, Minuit, 2 vol. Léaud A., Glay É. (1934), L'école primaire en France. Ses origines, ses différents aspects au cours des siècles,

ses luttes, ses victoires, sa mission dans la démocratie, Paris, La Cité

française, 2 vol. Legrand L. (1961), L'influence du positivisme dans l'œuvre

scolaire de Jules Ferry, Paris, Marcel Rivière. Leif J., Rustin G. (1953),

Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques, Paris,

Delagrave. Leif J., Rustin G. (1954), Histoire des institutions

scolaires, Paris, Delagrave. Lelièvre C. (1990), Histoire des institutions

scolaires (1789-1989), Paris, Nathan. Luc J.-N. (1997), L'invention du jeune

enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle, Paris, Belin.