

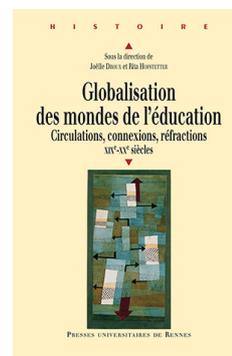
*Globalisation des mondes de l'éducation.  
Circulations, connexions, réfractions (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*

Joëlle DROUX et Rita HOFSTETTER (dir.)

Rennes : PUR – 2015

Cet ouvrage regroupe onze contributions et une introduction (pp. 7-24) rédigée par les directrices de ce travail, professeures en histoire de l'éducation à l'Université de Genève et responsables de l'équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE). Il s'intéresse à l'internationalisation des phénomènes éducatifs, à la circulation des savoirs mais aussi des politiques et des modèles éducatifs, dans une volonté affirmée de dépasser le seul cadre d'analyse qu'est souvent l'État-nation, rejoignant ainsi une tendance lourde de l'historiographie depuis quelques années qui s'intéresse aux échanges, aux interrelations, aux influences mutuelles entre les différentes parties du monde dans ce qu'il est convenu d'appeler, avec des nuances de sens, l'histoire connectée, l'histoire globale. En histoire de l'éducation plus spécifiquement, il est vrai que les « modèles nationaux » ont longtemps été étudiés en eux-mêmes et pour eux-mêmes comme s'ils s'étaient en quelque sorte autoconstitués, sans influence externe forte, l'École devenant alors une forme d'incubateur des traditions et spécificités nationales, un conservatoire et un diffuseur de l'identité nationale. Le grand intérêt des contributions ici présentées est de rompre avec cette tradition historiographique et de démontrer de manière convaincante l'importance, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, des « circulations, des connexions et des transferts de modèles, de savoirs, de politiques, d'acteurs » (p. 7). L'histoire de l'éducation est aussi faite de « métissages », d'emprunts avoués ou cachés, d'enquêtes internationales, de congrès et d'échanges.

La première partie (pp. 27-117), en quatre contributions, s'intéresse à la diversité des « médiateurs polysémiques : individus et réseaux », montrant la pluralité des acteurs engagés dans ces échanges internationaux. Il y a certes des figures phares comme Ferdinand Buisson, Ovide Decroly, John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget (et beaucoup d'autres encore) mais il y a aussi de nombreuses « petites mains » moins connues, enseignants, pédagogues, hommes politiques qui se transforment en passeurs d'idées. Ces acteurs sont certes individuels mais ils peuvent aussi être collectifs comme des sociétés savantes, des ligues militantes, des réseaux féministes, des agences philanthropiques ou des communautés confessionnelles. C'est le cas de l'Institution libre d'Enseignement (ILE), étudiée par Mari Carmen Rodriguez (pp. 29-52), fondée en 1876 au sein de l'Université de Madrid, et qui regroupe des militants éducatifs progressistes, favorables à la coéducation, aux méthodes actives et intuitives, aux jeux. Ils fondent un réseau d'écoles et de collèges très ouverts aux idées étrangères, même si leurs activités est mise à mal par le franquisme. L'étude de Frédéric Mole s'intéresse, quant à elle, à Georges Lapierre, un instituteur engagé dans le développement de l'internationalisme pédagogique entre 1923 et 1932 (pp. 53-74). Il est aussi une figure importante du syndicat national des instituteurs (SNI) de l'entre-deux-guerres qui s'engage dans diverses structures militantes dont la Société française de pédagogie aux côtés de Paul Langevin ou le Comité de vigilance des intellectuels antifascistes (CVIA). Il est en contact épistolaire avec Édouard Claparède (Genève) et travaille avec Adolphe Ferrière, militant au sein de la Fédération internationale des Associations d'instituteurs (FIAI) fondée en 1926 ou de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN). Béatrice Haenggeli-Jenni poursuit ensuite l'analyse par l'examen du rôle des



femmes de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, fondée en 1921 au congrès de Calais, dans la circulation des savoirs pédagogiques entre 1920 et 1940 (pp. 75-95), focalisant son étude sur les femmes qui écrivent dans les revues fondatrices de la Ligue (*Pour l'Ère nouvelle*, *L'Information pédagogique*, etc.), montrant leur forte présence et l'importance des échanges d'idées (Marie-Anne Carroi, Marie-Louise Cazamian, Émilie Flayol, Béatrice Ensor, etc.). Les organisations internationales comme la Société des Nations entre 1919 et 1939 puis l'Organisation des Nations Unies après 1945 jouent bien évidemment un rôle très important dans l'internationalisation des problématiques éducatives comme le montre la contribution de Zoe Moody qui étudie la genèse, la transformation et la diffusion de la Déclaration des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant adoptée en 1959 (pp. 97-117) qui vient après La Déclaration des Droits de l'Enfant de 1924 et avant la célèbre Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant de 1989. On voit cette fois l'importance des réseaux de diplomates, connectés aussi avec les groupes pédagogiques et les milieux politiques.

La seconde partie de l'ouvrage, en trois contributions, s'intéresse à « l'alimentation des circulations : une constellation internationale autour de centres névralgiques » (pp. 119-186). On voit peu qu'il s'agit là d'une nouvelle partie car les textes se placent en réalité dans la même logique que les précédents, même s'ils sont centrés sur les organisations mondiales. Joëlle Droux, dans un texte dense et précis, s'intéresse à « l'enfance et à la jeunesse comme cause au cœur des mécanismes circulatoires de la Société des Nations entre 1919-1939 » (pp. 121-143), étudiant les débats et les prises de position de la Société. Elle décrit le travail du Comité de protection de l'Enfance de la SDN fondé en 1925 et qui a pour but de protéger l'enfant et de promouvoir ses droits alors que les ligues et mouvements, au niveau national (protection du nourrisson, lutte contre la prostitution, pour l'enfant en danger ou délinquant, etc.) sont très nombreux mais doivent être soutenus et coordonnés. Rita Hofstetter consacre son étude au travail du Bureau international d'éducation de Genève entre 1926 et 1946, « relier le particulier et l'universel pour édifier un centre mondial d'éducation comparée » (pp.145-168), montrant les origines de ce Service et son développement, ainsi que son positionnement au sein des institutions suisses marquées par le fédéralisme, puis sa volonté de rayonnement mondial au service de la science pédagogique. Leonora Dugonjic consacre sa recherche à « l'école des Nations Unies » qui, à New York, scolarise les enfants des fonctionnaires des institutions internationales, en particulier les Nations Unies entre 1946 et 1949 (pp.169-186). De nombreux débats et conflits opposent les fonctionnaires internationaux en poste dans la ville américaine pour scolariser leurs enfants, entre partisans d'un rattachement au Columbia University Teacher's College et ceux d'une transplantation de l'École internationale de Genève (Ecolint), fondée en 1924, les concurrences étant très fortes entre les spécialistes de l'éducation mais aussi entre les familles.

La troisième partie, intitulée « au cœur des systèmes, pratiques et représentations : impacts, résonances, convergences et divergences » (pp. 187-280), regroupe quatre contributions. Celle de Damiano Matasci, s'appuyant sur sa thèse et sur le livre qui en est issu (*L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France (1870-1914)*, Lyon, ENS, 2015), examine la question du « retard scolaire dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle », « entre conjoncture internationale et spécificités nationales » (pp. 189-207). Certes, de nombreux travaux ont montré le rôle majeur joué par l'École dans le processus de construction nationale, l'École devenant « un lieu privilégié pour la fabrication de l'identité nationale et de la citoyenneté politique » (p. 189) mais l'auteur démontre que les choix républicains de 1879-1914 sont nourris de réflexions et d'enquêtes sur l'étranger au sein d'un système d'intenses circulations des idées et des modèles scolaires. « Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'évolution scolaire internationale suscite un grand intérêt dans le monde réformateur français » (p. 189) et l'on s'aperçoit ainsi que les questions de l'obligation ou

de la gratuité sont d'actualité dans de nombreux pays à la même époque même s'il existe de légers décalages chronologiques selon les États. L'international devient alors une « arme » pour les réformateurs républicains dans leur combat politique pour imposer leurs idées scolaires, se référant beaucoup à la situation jugée plus favorable des grands pays étrangers dont la Prusse, pour stigmatiser « le retard scolaire français » qui exige des réformes immédiates. Pour la laïcisation de l'école, le travail comparatif est aussi mené même si les situations nationales dans le degré de séparation entre les Églises et l'État sont nettement plus hétérogènes. Alexandre Fontaine ensuite s'intéresse à « la pédagogie comme transfert culturel », étudiant « passeurs, métissages et resémentisations des savoirs scolaires dans l'espace franco-romand entre 1850 et 1900 » (pp. 209-231). Il centre son analyse comparée sur les influences mutuelles qui s'opèrent entre La France et la Suisse romande en se focalisant sur les manuels scolaires que découvrent en Suisse les « proscrits du 2 décembre 1851 » (p. 211) comme Ferdinand Buisson ou Edgar Quinet. Le cours gradué d'instruction civique pour l'école, la famille et le citoyen, publié par Louis Bornet (1856) joue ainsi un rôle évident sur ces exilés, de même que la découverte d'un souci de développement de l'éducation physique et du développement de l'hygiène ou l'existence des corps de cadets suisses qui influence à n'en pas douter les futurs bataillons scolaires français. On pourra ici en savoir plus par la lecture de l'ouvrage publié en 2015 par l'auteur, *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand* (Paris, Demopolis, 2015). Dans le texte suivant, Valeska Huber présente une étude des universités américaines du Caire (fondée en 1919), de Beyrouth (collège protestant syrien dès 1866 puis rebaptisé en 1920) et de l'université hébraïque de Jérusalem (fondée en 1925) après la Première Guerre mondiale, montrant à la fois leur rôle de tête de pont dans les échanges internationaux mais aussi les manifestations réelles de spécificités locales (pp. 233-257). La dernière contribution, proposée par Marc Depaepe, Frank Simon et Honoré Vinck, nous emmène vers le Congo belge, sous le titre « Une éducation nouvelle pour les Congolais ? Indigénisme, nouvelle éducation et pédagogie normative » (pp. 259-280). Il s'agit ici de voir comment les idées et les théories pédagogiques de la « nouvelle éducation » (*Reformpädagogik*) ont été adaptées à la réalité quotidienne du contexte colonial et missionnaire, en particulier par le missionnaire flamand Gustaaf Hulstaert qui cherche à bâtir le système scolaire local sur la culture africaine des élèves (le peuple Mongo, vivant dans la boucle du fleuve). Au Congo, la Charte coloniale reprend le principe de liberté de l'enseignement tiré de la Constitution belge et les missions catholiques peuvent donc instruire et évangéliser sans entrave. Gustaaf Hulstaert crée ainsi tout l'équipement de base en livres scolaires pour les écoles de la circonscription ecclésiastique de Coquilhatville (livres de lecture et de grammaire en langue locale surtout), les auteurs tentant aussi de mesurer l'influence réelle de ces manuels sur les populations.

Ces onze contributions, très neuves, témoignent à l'évidence de la richesse des approches connectées en histoire de l'éducation et de l'intérêt qu'il y a à étudier les phénomènes d'hybridation et de transferts d'idées, à mieux connaître les acteurs pluriels de ces échanges internationaux et leurs canaux de diffusion. À la lecture de cet ouvrage, trois questions fondamentales finissent cependant par se poser. Si l'on voit bien les réseaux, les organisations internationales et les hommes, on mesure mal l'influence réelle de ces acteurs sur les systèmes éducatifs en eux-mêmes, sur l'adoption (ou non) de réformes que celles-ci se développent au niveau local ou national. Comment ces militants et ces combats réussissent-ils (ou pas), concrètement, à influencer efficacement les preneurs de décision et ainsi à entrer dans le concret de la classe et de la vie quotidienne des jeunes générations ? Sont-ils influents ou périphériques ? On en demeure un peu trop souvent, dans certaines contributions à un constat théorique d'influence forte qui doit être davantage démontré en se plaçant sur le terrain scolaire et pas uniquement chez les élites intellectuelles réfléchissant sur l'École. Connectés ne signifie pas forcément acceptés et partagés. C'est ici la question de la

représentativité de ces élites militantes par rapport à la masse des troupes d'acteurs engagés dans le travail éducatif qui est posée ainsi que celle de leur éventuelle spécificité socio-professionnelle. Dans le même sens, cette internationalisation accentuée des idées et des références éducatives entre nécessairement en dialogue, pacifié ou conflictuel, avec l'affirmation forte, en ces mêmes décennies, des identités nationales et de leurs relais scolaires. Là encore, on voit peu ces zones de tension, ces relations changeantes d'intégration ou d'exclusion des deux univers de référencement, les affrontements politico-éducatifs qu'ils ont pu déclencher, sans même tenir compte d'une troisième dimension qui est celle du maintien ou du déclin des cultures régionales et locales. Derrière ces organisations et organismes à vocation internationale, derrière les mouvements pédagogiques, leurs revues et leurs congrès, derrière chaque militant également de ces échanges internationaux, se cachent enfin, bien souvent, des enjeux politiques majeurs et des conceptions idéologiques divergentes et qui engagent une certaine conception de l'homme et du monde. Dès lors, cette « globalisation du monde de l'éducation », ces « circulations, connexions et réfractions », pour reprendre le titre du livre, doivent aussi être lues et décryptées en tenant davantage compte des contextes et des enjeux politiques nationaux et internationaux du moment, leur dimension éducative n'étant pas forcément première ou tout du moins exclusive. L'ouvrage, au-delà de ces quelques questions, s'avère très stimulant et très neuf, appelant à n'en pas douter des études nouvelles sur cette thématique des transferts et des échanges d'idées ou de modèles en histoire de l'éducation à l'échelle internationale.

Jean-François CONDETTE

*Les Révolutions de l'éducation en France*  
*15 leçons de philosophie de l'éducation sur la laïcité*

Éric DUBREUCQ

Paris : L'Harmattan – 2016



Présenté sous forme de quinze leçons, l'ouvrage d'Éric Dubreucq, part de l'hypothèse qu'il y a eu un « moment 1900 » pour la laïcité, comme il y aurait eu un « moment 1900 » de la philosophie selon Frédéric Worms.

Éric Dubreucq se propose « d'entamer une archéologie de la laïcité ». Il s'agit d'éclairer ce « moment » en le replaçant dans un temps long, qu'il fait remonter à l'instauration de l'idée de tolérance religieuse entre les XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et de liberté politique au XVIII<sup>e</sup> et pendant la Révolution.

Le « moment 1900 » est à la fois celui de l'école et de la laïcité. Il correspond certes aux lois laïques scolaires mais aussi et surtout à une double crise, à la fois crise religieuse et crise des Humanités. Les figures (et les œuvres) de Durkheim et Péguy

sont convoquées pour dire cette double crise.

L'hypothèse de l'auteur, « dans le sillage de Foucault », est qu'il existe « une expérience de l'éducation » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et que cette expérience « définit le cadre d'apparition de la laïcité ».

Les deux premières leçons, proposent une lecture de divers textes de Durkheim et de Péguy, qui éclairent l'idée de crise de l'éducation. Toutefois, ces leçons servent aussi à justifier le titre de l'ouvrage et le recours au terme de « révolutions de l'éducation ».

On le sait pour Péguy, il n'y a pas de crise de l'enseignement mais une « crise de vie », « une crise de société ». C'est « précisément le cas de la société moderne » qui ne s'aime, ni ne s'estime et ne peut donc enseigner, faute de pouvoir s'enseigner. Pour Péguy, le monde moderne est celui du déclin moral et politique ; pas seulement celui de la foi et de la religiosité.

Durkheim, s'il partage avec Péguy, le constat de crise, y voit l'occasion d'un renouveau. L'un voit le déclin, l'autre une crise « transitoire » vers une possible et positive évolution, vers une nouvelle religion qui serait celle de la modernité : « religion de la personne ». Religion d'une « humanité (...) abandonnée à ses seules forces et (qui) ne peut compter que sur elle même pour diriger ses destinées » comme l'écrit Durkheim (cité dans l'ouvrage), entièrement profane, qui doit apprendre à compter sur ses propres forces.

Le propos sur Durkheim est aussi l'occasion de revenir sur les « sciences de l'éducation », au service d'un idéal positiviste et républicain, qui se distinguent de la pédagogie en ce que cette dernière n'a pas pour objectif la connaissance de son objet, « l'enfant », mais sa modification. « (...) [O]r, une science qui transforme l'objet qu'elle prétend étudier manque à l'une des exigences principales de la scientificité, l'impératif d'objectivité » (p. 19).

Les trois leçons suivantes tentent de rendre compte de « la révolution religieuse de la tolérance ». En quoi cette révolution est-elle « religieuse » ? C'est, implicitement, à quoi répond non seulement le titre de cette partie mais aussi le début de ces leçons. S'appuyant sur les analyses de Rémi Brague, qui considère le christianisme comme une religion dont le « Dieu est sans loi » et donc laisse la place à une « loi sans Dieu », et lui opposant les travaux de Marcel Gauchet et de Cornélius Castoriadis, sur l'éloignement du religieux, Éric Dubreucq affirme « l'ambiguïté » de la démarche politico-théologique qui conduit à instituer « un pouvoir politique éliminant l'emprise des autorités religieuses, mais dont le but est aussi de rendre possible une vie religieuse apaisée et authentique » (p. 45).

Ces trois leçons proposent une lecture et une analyse générale des contributions, essentielles, de John Locke et Pierre Bayle dans cette révolution. Spinoza y aurait largement trouvé sa place mais il n'en est pas fait mention. Et avant lui Montaigne. Ce qu'on peut regretter dans un tel projet, mais qui, après tout, ne revendique aucune exhaustivité.

Locke, dans sa *Lettre sur la tolérance*, distingue ce qui appartient au « Gouvernement civil » et ce qui appartient à la « Religion ». Il montre que les finalités de l'un, la paix, la sécurité et la prospérité, et de l'autre, le salut de l'âme, le respect de la divinité et de ses commandements, sont fondamentalement différentes. Mais aussi, comme le note bien É. Dubreucq, « les lieux occupés par ces deux pouvoirs » (p. 47), l'ici-bas, fondateur d'un monde profane et « la sphère transcendante du divin et du sacré ». La troisième différence, qui n'est pas la moindre, est que « les principes politiques organisant le monde d'ici-bas relèvent désormais de la sphère du monde public et collectif, celui de la « société civile » ou de l'assemblée des citoyens. Par contraste, les valeurs religieuses qui appartiennent à la sphère du sacré sont marquées par une double relation, d'abord avec un certain type de société, l'« église », avec ensuite des croyances à la fois propres à la conscience individuelle et à ceux qui partagent les mêmes convictions. De sorte que la liberté de conscience et la liberté d'association prennent aussi pour fonction de définir un espace d'expression pour la foi » (*ibid.*).

Cela suppose trois formes de séparation, selon l'auteur, séparation des pouvoirs civils et religieux, séparation morale et existentielle qui semblent évidentes et une troisième, qui l'est peut-être moins, « psychologique et anthropologique » qui installe « en chacun » « deux registres de pensée : la pensée publique ou commune des citoyens et la pensée, tan-

tôt privée ou « individuelle » tantôt commune à ceux qui partagent une obéissance, des croyants ». L'objet de ces séparations est de rendre possible une vie politique et publique, profane, indépendante de la Religion et une vie religieuse, protégée de toutes les ingérences politiques. Ce qui donne toute liberté aux minorités religieuses, liberté que la culture médiévale refusait, comme l'a montré Jacques Le Goff dans ses travaux.

S'interrogeant sur ce qui distingue la tolérance, telle que définit par Locke, de la laïcité, l'auteur met en avant « l'intention » de re-fonder « une vie religieuse libérée des conflits meurtriers » (p. 48). Mais aussi, fort heureusement, le rejet par Locke de la liberté de conscience lorsqu'elle n'est pas conscience religieuse. « Pour Locke, en effet, il est impossible d'envisager une vie de la conscience qui ne soit pas *aussi* une vie religieuse ».

Deux systèmes de valeurs coexistent donc, politiques et religieuses, et la fin de la troisième leçon s'emploie non seulement à les préciser mais à affirmer la priorité du politique et des libertés individuelles sur les croyances personnelles ; tout en limitant aussi, au nom de la priorité donnée aux libertés individuelles, le pouvoir de l'État car c'est sa fonction de créer les conditions de leur épanouissement, y compris pour ce qui concerne les croyances.

La quatrième leçon propose une confrontation des positions de Locke et de Bayle, faisant apparaître derrière un même combat en faveur de la tolérance des différences intéressantes. En effet, c'est autour de la fidélité et de la loyauté du citoyen à l'État que se situe une ligne de fracture. Pour Locke, une certaine forme de foi religieuse constitue « un fondement indispensable de la moralité des citoyens », ce que Bayle récuse en affirmant la possibilité d'une « moralité indépendante de la foi » (p. 59).

Locke pose en ennemis de la tolérance, le fanatique, ce qui se conçoit aisément, mais aussi l'athée. Le fanatique c'est avant tout le catholique, réclamant la tolérance lorsqu'il est minoritaire et la rejetant lorsqu'il est en position de le faire. D'une façon générale, le fanatisme est le zèle religieux de celui qui veut à tout prix et par tout moyen conduire ses semblables dans le chemin de la vraie foi. Locke leur refuse le droit à la tolérance, ils « n'ont droit à aucune tolérance de la part du magistrat » (Locke, cité p. 61). Comme il est bien précisé dans l'ouvrage, Locke n'exprime pas là une position religieuse à l'égard du catholicisme mais le refus de laisser des individus qui ont fait allégeance à un souverain étranger, la pape, de s'emparer du pouvoir. C'est là encore le problème de la loyauté au pouvoir civil et aux lois communes qui est au cœur de sa réflexion, même si É. Dubreucq n'y insiste peut-être pas assez.

L'Athée est l'autre figure qui n'a pas droit à la tolérance. Réputé, sans foi, il ne peut avoir de loi selon Locke. Faute de professer une religion, ses serments et ses engagements ne peuvent qu'être considérés comme sans valeur. C'est que pour Locke, et l'auteur y fait allusion, si la vie politique n'a pas besoin d'un fondement religieux il n'en va pas de même pour la vie morale. Il y a donc « une proscription de l'athéisme (qui) ne tient pas à ce que la société prendrait son fondement dans une religion, mais à ceci qu'elle exige de ses membres et de ses citoyens une capacité morale (...) » (p. 64).

Une analyse de la force pour ne pas dire de la violence avec laquelle Locke rejette l'athéisme, alors même que toute son organisation politique la rend possible, aurait été bienvenue. Elle fait défaut mais une longue partie de ce chapitre est consacrée à l'exposition de la pensée de C. Kintzler dans sa conférence de 1997, « Tolérance et laïcité ». Cette confrontation est l'occasion pour É. Dubreucq de dépasser l'opposition entre l'« empirisme » lockien, et plus largement anglo-saxon, au « rationalisme » de la laïcité, pour affirmer que « la différence tient à la représentation que l'on se fait de la nature humaine et à l'établissement d'une anthropologie profane au fondement du régime politique – anthropologie elle-même articulée autour de l'athéisme, et dont la fonction est de pourvoir les individus d'une morale, dont la dispensation sera assumée soit par une éducation organisée par l'État, soit par une formation confiée aux religions. En d'autres termes, régime de tolérance et ré-

gime de laïcité se différencient par la manière dont sont conçues les forces morales capables de former les membres d'une société (...) » (p. 67).

Avec Bayle, auquel la fin de la quatrième leçon et toute la cinquième sont consacrées, la tolérance est concédée à l'athée dans la mesure où, justement une vie morale sans religion et sans religiosité est possible. L'étude des idées exposées dans les *Pensées sur la comète* (1682) le *commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus Christ : contrains-les d'entrer* (1686-1687) donne l'occasion de voir que Bayle ne se contente pas de condamner, comme Locke, toute contrainte et tout usage de la force en matière de religion et de foi, en fondant la foi sur la conversion, le choix, d'une conscience libre, il « propose une expression majeure de ce qu'on peut appeler une conception intégralement horizontale de la religion (...) qui se substitue à celle, verticale, faisant d'une grâce divine provoquant la conversion la source et l'origine du salut (...) » (p. 71). La foi véritable suppose la liberté et c'est aux conséquences de ce retournement, d'apparence anodine mais qui témoigne d'une profonde coupure avec la pensée augustinienne médiévale, que la cinquième leçon s'intéresse.

Toute cette leçon montre en effet les conséquences de cette rupture et l'affirmation d'une « tolérance approfondie, qui exige de disposer d'une morale strictement humaine, indépendante de toute religion, commune à tous les membres d'une société qu'ils soient ou non croyants, et susceptible de servir de principe de cohésion pour la société » (p. 73). Avec Bayle, la foi religieuse n'est plus que l'expression d'une subjectivité libre, ce qui ne saurait fonder une morale commune et conduit « à une éducation non religieuse le soin d'ancrer les principes et les préceptes en chacun. La révolution religieuse de la tolérance, chez Bayle, s'accompagne d'une révolution anthropologique de la nature de la volonté et des passions humaines, ainsi que des mœurs et des vertus » (p. 73).

Pour établir que l'athéisme ne conduit pas nécessairement à la déloyauté et à la corruption des mœurs, Bayle commence par montrer, l'évidence, qu'une croyance religieuse, même forte, ne refusant rien de l'omniscience de Dieu et de l'existence de l'Enfer et du Paradis ne suffit pas à assurer la moralité des actions. C'est qu'en effet, ce ne sont pas les « idées générales », pas plus que la connaissance ou le jugement rationnel qui guident l'action humaine. « Car s'il est vrai que les persuasions générales de l'esprit ne sont pas le ressort de nos actions, et que c'est le tempérament, la coutume ou quelque passion particulière qui nous détermine, il peut y avoir une disproportion énorme entre ce que l'on croit, et ce que l'on fait » (P. Bayle, cité en note, p. 76.). La foi n'est d'aucun effet mais l'éducation qui « devra consister à la fois dans un développement de l'usage de la raison (...) et une mise en forme des passions et des sentiments qui façonnent d'une manière à chaque fois différente le cœur et le caractère de chacun » (p. 77), pourra en avoir. C'est une « éducation cultivant certaines passions éclairées : le sens de l'honneur, la générosité, l'amitié, l'amour du bien commun, le dévouement, la fidélité à sa parole, la sincérité, le courage, la douceur, la magnanimité, etc » (p. 77) qui assurera une vie morale et une vie sociale tolérante, chez l'athée pas moins que chez le croyant.

On l'aura compris, le recours à Bayle permet à la fois de comprendre comment l'athée n'est plus « sans foi ni loi » comme chez Locke et d'introduire la problématique qui sera au cœur des cinq leçons suivantes, l'éducation rendant possible le « progrès de la nature ». Le souci de « l'éducation des modernes » étant de moraliser les enfants. « La modernité consiste en cette double exigence de respect des libertés individuelles et de valeurs morales censées garantir une vie pacifique. Que l'éducation prenne pour fin la liberté tout en inculquant des valeurs forme alors un paradoxe apparent » (p. 84).

La troisième partie regroupe quatre leçons dont les figures sont Rousseau, Diderot, Condorcet et celle moins connue de Durand-Maillane. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, une anthropologie profane prend une place grandissante dans le discours au XVII<sup>e</sup> siècle pour tenir la place dominante aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Dans ce nouveau

discours, l'éducation tient une place centrale mais avec des modalités différentes « je place-rai au centre de mon étude deux séries d'analyses, les unes portant sur Rousseau et sa critique morale de la civilisation et des progrès de la raison, les autres se tournant vers Diderot et Condorcet, chez qui l'on voit converger les deux dimensions du progrès de la raison et du progrès de la société » (p. 89).

À l'issue d'un bref rappel sur la définition des « Lumières », É. Dubreucq s'empare d'une aporie, qu'il emprunte, de fait, à Rousseau pour introduire la pensée de ce dernier. « (...) comment configurer, dans le sujet humain, cette liberté et cette raison pourtant natives en lui ? » (p. 92).

Mobilisant, à la fois des références au *premier* et au *second discours*, mais aussi au *Contrat social* et à *l'Émile*, c'est l'idée centrale de l'influence corruptrice de la société qui est développée mais aussi le projet éducatif, si l'on ose dire, rousseauiste. « Il consiste à dénaturer l'enfant, c'est à dire cultiver systématiquement en lui ceux de ses penchants et de ses instincts dont est susceptible de procéder une Cité capable d'accorder chacun avec tous et d'établir entre les hommes le même rapport d'amitié et de sincérité que chacun doit entretenir avec soi-même pour mener une existence heureuse. Dénaturer l'enfant pour refaire l'homme, c'est permettre à l'humain de retrouver sa nature (...) » (p. 101). Sincérité qui est posée comme à la fois le premier principe et la fin de l'éducation, puisqu'elle est règle de mise en cohérence de la nature en l'homme. La leçon sept consacrée à l'étude de la faiblesse et de la pitié tente de montrer comment s'effectue cette mise en cohérence. « L'éducation doit donc modeler et configurer la personnalité enfantine en tenant compte de sa faiblesse, source potentielle de la corruption et du mal, pour cultiver en lui la racine de la moralité qui dérive du sentiment de pitié » (p. 103). La huitième leçon aborde, avec Diderot et Condorcet, l'idée d'une éducation publique et de la liberté du citoyen. Si, avec Rousseau et l'affirmation que l'homme est naturellement bon, était consommée une rupture avec l'idée de péché originel, Diderot et Condorcet proposent l'idée d'un possible progrès de l'humanité et de la raison, notamment par l'éducation. C'est ce dont témoigne tout le projet de *l'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, qui a pour but « de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre ; d'en exposer le système général aux hommes avec qui nous vivons, et de le transmettre aux hommes qui viendront après nous ; afin que les travaux des siècles passés n'aient pas été des travaux inutiles pour les siècles qui succéderont ; que nos neveux, *devenant plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux et plus heureux*, et que nous ne mourions pas sans avoir mérité du genre humain » (Diderot et d'Alembert, cité et souligné p. 115). Cette même idée dirige le *Plan d'une université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences* de mai 1775 que Diderot fait parvenir à Catherine II. Il y défend le projet d'une éducation publique donnée aux hommes et aux femmes qui propagera les idées des Lumières non seulement dans la société et l'État mais aussi dans la sphère familiale. « Les mœurs s'améliorant grâce à la transmission que les parents feront de ces lumières à leurs enfants, la société progressera en même temps que les sciences et les techniques » (p. 117). C'est une idée en partie semblable que l'on rencontre chez Condorcet et notamment dans le premier des cinq *Mémoires sur l'instruction publique* dont la lecture constitue la fin de cette leçon. Le devoir de la société d'instruire le publique a aussi pour but de donner réalité à l'égalité *juridique* entre les citoyens. L'instruction publique n'a cependant pas qu'un projet d'émancipation des hommes ou d'augmentation des connaissances humaines, elle témoignera de l'exigence « d'une formation morale qui ne consiste pas dans l'inculcation artificielle ou un enseignements de principes abstraits, mais dans la culture d'une morale naturelle, dont l'intention ne sera pas d'inculquer *une* morale particulière, mais de favoriser l'éclosion de la *dimension* morale de la vie » (p. 127). La leçon suivante s'employant à analyser ce projet et les projets alternatifs à partir de Condorcet, Rousseau et Durand-Maillane. Condorcet refuse que la liberté de pensée soit limitée de quelque façon que ce soit par une éducation transmettant des valeurs religieuses, politiques

ou morales. C'est là, la source du privilège accordée à l'instruction sur l'éducation. Cette dernière relevant pour l'essentiel de la famille. Cette position le conduit à récuser toute religion civile ou d'État, à la différence de Rousseau qui lui est opposé. Et l'instruction civique doit être conforme à ce refus. « Le but de l'instruction civique n'est pas, selon Condorcet, d'inspirer l'amour, l'admiration et le respect de la loi et de l'ordre. Il n'est pas de créer et d'entretenir la soumission, ni de sacraliser les principes de Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, ou de les faire aimer. Une république, si elle veut protéger les libertés, ne peut établir de culte ou de système de valeurs consacrées, pas même s'il s'agit des siennes » (p. 135). C'est en cela qu'il s'oppose de façons différentes à Robespierre, Rabaut Saint-Étienne et Durand-Maillane. Ce dernier, un des moins connus des membres du Comité d'instruction publique (1792), donne pour but de l'instruction publique « de diffuser les lumières. Mais les lumières dont il est ici question sont des lumières morales » (p. 137). Son but est de former de bons et vertueux républicains, celui de Condorcet développer en chacun la réflexion et la puissance du jugement. Toute cette leçon évoque non seulement un débat historique mais pourrait – et devrait – être mobilisée dans les débats contemporains sur l'Éducation Morale et Civique récemment réintroduite dans les programmes. Elle peut utilement les éclairer.

La quatrième partie, « la révolution scolaire de la laïcité », regroupe, elle aussi, quatre leçons. Elles sont consacrées aux conceptions de Ferry et Buisson, figures centrales de la laïcité scolaire. Elles présentent un Ferry différent des images d'Épinal ou de la « légende noire » qui prennent forme au moment même de son action politique. Presqu'aussi détesté à gauche qu'à droite. Or c'est un Ferry, nuancé, habile et pragmatique pour faire triompher ses conceptions, souvent fidèles à la pensée de Condorcet, que présente É. Dubreucq. Un Ferry profondément démocrate, plus que positiviste au sens étroit, et soucieux, même concernant les « devoirs envers Dieu » que gardent les programmes, de favoriser une morale véritablement laïque. Sans être d'un moindre intérêt le propos sur Buisson, qui s'appuie notamment sur les travaux de P. Cabanel et S. Toméi, est plus centré sur l'homme dans toute sa complexité, l'originalité de sa pensée dont l'affirmation de la possibilité d'une « spiritualité laïque » n'est pas l'aspect le plus étonnant. C'est que Buisson défend non seulement une « foi laïque » mais un « christianisme laïque » puisqu'il définit « la religion par la morale et la morale par l'autonomie individuelle, le progrès social et la liberté de conscience personnelle, à faire dépendre la religion de la morale et la morale de la liberté » (p. 221) Mais dans un cas comme dans l'autre, ces leçons présentent le mérite de faire retour aux textes. Ce retour sera pour beaucoup l'occasion d'une (re)découverte car, à l'évidence, ils n'ont pas eu la postérité de ceux de Locke, Rousseau ou Condorcet. Ils sont à la fois éclairants sur les débats autour de la laïcité de l'école et sur les conceptions portées par chacune de ces figures. Il est ainsi possible de voir au-delà de la proximité qui a conduit à associer étroitement l'action de l'un et de l'autre, les différences véritables entre eux. Même si le « christianisme de Buisson promeut une religiosité épurée, une spiritualité convertie en idéalisme » (p. 218).

Les deux dernières leçons, qui forment la cinquième partie consacrée aux « versions de la laïcité », s'attachent successivement à rendre compte du pluralisme des conceptions de la laïcité au début du XIX<sup>e</sup> siècle sur ces dernières décennies. Jaurès et Bakounine sont ainsi convoqués pour marquer et représenter cette pluralité. Si la position ferme de séparation du politique et du théologique et son refus de laisser la moindre place à la religion dans l'école publique de Jaurès méritait probablement d'être rappelée, on peut s'étonner de voir assimilé à la pensée laïque l'athéisme militant et anti religieux de Bakounine. Sa position est celle « de l'athéisme militant qui voit dans les religions des réalités historiques certes, mais avant tout des formes de vie nuisible. Dans cette perspective, les religions sont comprises comme des mensonges et des sources d'injustice. Elles sont tenues pour des illusions et des superstitions inculquées au peuple pour le maintenir sous domination »

(p. 229). Ces analyses de la religion et de son rôle moral, social et politique, rapidement évoquées comme « laïcité athée et l'au-delà de la laïcité », étonnent dans la mesure où il n'est pas dit grand-chose de ce que peut être une laïcité athée, qui chez Bakounine n'est que le remplacement de la laïcité par l'athéisme et surtout parce qu'elles appartiennent à une approche étrangère, et pour tout dire indifférente, à la laïcité. Bakounine ne milite pas, n'œuvre pas, à la séparation des Églises et de l'État mais à l'éradication, à la disparition pure et simple, des unes et de l'autre. Ce que reconnaît É. Dubreucq en écrivant qu'il est difficile « de tenir cette position pour « laïque », dans la mesure même où, accusant la laïcité d'ériger l'État en un pouvoir sans morale, elle le charge des mêmes crimes que son adversaire » (p. 230). L'ultime leçon porte pour titre « laïcité et pluralisme : formes présentes ». D'une certaine façon, quoique tout à fait différente, celle-ci pourrait, pour une part au moins, relever de la critique formulée concernant l'invocation de Bakounine, puisqu'elle fait une large part aux travaux de Charles Taylor, ainsi qu'au rapport au Gouvernement du Québec, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, dont il est avec Gérard Bouchard un des rédacteurs. En effet ce rapport est ouvertement, expressément, hostile à la laïcité. C'est aux débats conduits par ces auteurs, ainsi qu'à Jocelyn Maclure, qu'on doit non seulement l'idée des « accommodements raisonnables », de « laïcité ouverte » ou « souple » pour dénoncer une laïcité française « sévère », « rigide », « restrictive ». Il est vrai, et É. Dubreucq ne manque pas de le souligner, qu'ils partagent l'idée que la République aurait adopté « la conception du monde des athées et des agnostiques » (p. 238, citation du rapport). Mais la leçon donne aussi l'occasion à É. Dubreucq de réaliser un exercice, qu'il juge lui-même, délicat, en interrogeant les principaux penseurs étudiés dans les leçons précédentes sur le port du voile à l'école. Qu'aurait été la réponse de ces auteurs ? À quels éléments auraient-ils été sensibles ? Peut-être faut-il voir cet exercice comme une ultime révision des approches de chacun ? « Une reprise des différentes versions de la laïcité exposées, en assumant le procédé anachronique de leur demander comment elles répondraient à la demande du port des signes religieux par des élèves (...), permet d'apercevoir la nouvelle situation » (p. 239). La fin de la leçon permet un retour à la pensée de C. Taylor et de poser le problème du voile comme un simple problème d'expression personnel de sa liberté. Questionnement étonnant puisque cette liberté est assurée en France, en dehors des enceintes scolaires. Ce qui paraît, surtout, faire peu de cas de la réalité d'un contexte de revendication politico-religieuse, souvent violent, qui ne se limite pas à la France laïque.

Y a-t-il eu un « moment 1900 » pour la laïcité ? Qui pourrait nier que des années 1880 à 1905 sont adoptées, et pas seulement dans le champ de l'éducation, les principales lois laïques. Mais si un « moment » se « distingue des autres, de ceux qui auront précédé et de ceux qui suivront » il est douteux qu'on puisse faire de cette période un véritable « moment » dans la mesure où ces dispositions ont pour la plupart d'entre elles déjà été présentées, adoptées, à commencer par la Séparation des Églises et de l'État, sous la Révolution. Et que le caractère laïque de la République a été inscrit dans les Constitutions de 1946 et 1958. Il n'est pas évident que cette hypothèse apporte quoique ce soit aux réflexions et aux enseignements proposés dans ce volume.

Plus discutable encore, est l'affirmation que la « révolution de la laïcité » constitue « comme (une) révolution des *mœurs* initiée dans la matrice scolaire ». Là encore, il ne saurait être question de nier l'influence de la laïcisation de l'institution scolaire, relative à quelques égards – comme en témoignent les « devoirs envers Dieu » qui ne disparaîtront des programmes que dans les années vingt –, mais de considérer que ces lois ne rencontrèrent qu'un refus clérical et que l'acceptation populaire fut rapide. Il apparaît plus probable que les mœurs aient précédé dans une large part la législation scolaire.

Il n'en reste pas moins que ces leçons, notamment par leur souci d'un retour aux textes, présentent un intérêt indéniable et qu'elles offrent l'occasion de réflexions utiles. Il est des leçons qui sont toujours bonnes à prendre.

Daniel MORFOUACE

*Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*

Ana DIAS-CHIARITINI

Bern : Peter Lang – 2015



Le débat interprétatif est apparu en France au début des années deux mille. Il accompagne le renouvellement de l'enseignement de la littérature à l'école primaire et peut être considéré comme emblématique des changements attendus. Cette étude retrace son émergence. Elle éclaire le contexte favorable au débat dans toutes les disciplines scolaires, l'évolution des approches du concept interprétation, les apports de certains travaux, notamment *les théories de la réception*, ainsi que les apports des travaux sur les notions de *lecture littéraire* et *suet lecteur*.

L'ouvrage montre, par ailleurs, comment les enseignants l'intègrent dans leurs pratiques. Entre résistance, recyclage et nouveau, le format de la leçon de lecture évolue, le schéma de la communication également. Le débat interprétatif absorbe d'autres formes du discours sur les textes littéraires, se transforme et réinvente un enseignement singulier de la littérature à l'école primaire.