

Protestantisme, Éducation et Pédagogie

Journée d'études – Dieulefit – 9 juillet 2018

SOMMAIRE

Les interventions et les intervenants
(en suivant l'ordre issu du programme)

Protestantisme, Éducation et Pédagogie

Journée d'études – Dieulefit – 9 juillet 2018

Accueil et présentation de la journée d'études (origine du projet, axes de la recherche),
Bernard Delpal

1ère partie : trois lieux emblématiques

1. Jeunesse et éducation au Chambon-sur-Lignon, 1938-1945

François Boulet, professeur agrégé, docteur en histoire

2. Aux origines de l'École modèle de Mens en Trièves : projets, réseaux, mobilisations,

Jacqueline Gautherin, professeure honoraire à l'université Lumière-Lyon 2

3. Beauvallon, une école pour changer l'éducation, une communauté pour changer la société (1929-1945),

Bernard Delpal, professeur, directeur de recherches honoraire (CNRS-LARHRA)

Échanges et débats

Transition entre 1ère partie et programme de l'après-midi

4. Métaphysique protestante et socle anthropologique éducatif : la littératie en Suisse de Calvin aux PISA,

Pierre-Philippe Bugnard, professeur émérite d'histoire de l'éducation à l'université de Fribourg

2^{ème} partie : approches transversales et multidisciplinaires

Brève introduction par *P.-Ph. Bugnard*

5. La Réforme et l'école : un lien consubstantiel ?

Yves Krumenacker, professeur d'histoire moderne à l'université Jean Moulin-Lyon 3

6. Les écoles protestantes en Drôme-Ardèche sous le régime des cultes reconnus,

Michel Mazet, professeur agrégé, docteur en histoire

Échanges et débats

7. L'apport du protestantisme à l'école laïque : le cas Ferdinand Buisson

Patrick Cabanel, directeur d'études à l'École Pratique des Hautes Études

8. Vocation, technicité pédagogique, association : affirmation d'une militance éducative populaire catholique au XIX^e siècle

André Lanfrey, ancien professeur de l'Institut de l'Oratoire, docteur en histoire

Échanges et débats

9. Pour conclure, synthèse et perspectives de travail

Philippe Meirieu, professeur émérite à l'université Lumière-Lyon 2

+++++

PROTESTANTISME, ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

Quelques mots sur l'origine et les ambitions du projet

En 2017, à Paris, Philippe Faure participait à une réunion de travail consacrée aux itinéraires culturels européens. Il y représentait l'association nationale « Sur les pas des Huguenots ». À cette occasion, il a rencontré des représentants de l'association « Héloïse, réseau des pédagogues européens » : Philippe Meirieu, son président, Francine Vaniscotte, fondatrice. Un peu plus tard, à la faveur d'un colloque tenu à Genève (" Genève, plateforme de l'internationalisme éducatif au 20e siècle "), faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, le même petit groupe, rejoint par Françoise Cros et Bernard Delpal, a commencé à réfléchir aux liens ou corrélations possibles entre protestantisme, éducation et pédagogie. Il a été décidé, à Genève, de mettre sur pied une journée d'études à Dieulefit, ayant pour titre : « Protestantisme, Éducation et Pédagogie », en constituant un comité scientifique pour définir le cahier des charges qui serait ensuite proposé aux intervenants, avec le renfort d'Édith Tartar-Goddet, présidente de l'Association protestante pour l'éducation et l'enseignement.

P. Meirieu a proposé alors un programme de travail ainsi libellé : dresser un état des lieux pluriel et problématisé sur la question des rapports entre protestantisme, éducation (y compris familiale) et pédagogie. Il a été résolu fin 2017 de proposer à six organisations-associations de prendre en charge cet état des lieux et de conduire le projet à son terme. Ces six organisations sont les suivantes : Héloïse, Itinéraire des pédagogues européens, l'association Patrimoine-Mémoire-Histoire du Pays de Dieulefit, l'association Sur les pas des Huguenots, l'association ITEP de Beauvallon (ITEP, Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique), la Société du Musée du Protestantisme Dauphinois et l'association des amis du Musée du Trièves à Mens.

Ces associations ont formé un comité scientifique qui s'est chargé de dégager quelques axes de réflexion, des hypothèses de travail et des questions. Des liens particuliers peuvent-ils être trouvés et prouvés entre protestantisme, pédagogie, éducation ? Affirmer que le protestant est, par nature en quelques sorte, tourné vers l'éducation, guidé par le besoin de transmettre, n'est-ce pas courir le risque de l'essentialisme ? (pédagogue parce que protestant ?) Ou bien encore, en lançant l'idée que le protestant devient éducateur parce qu'il a besoin de connaître et faire connaître la Bible, n'est-ce pas recourir à un déterminisme peu convaincant ?

Ensuite, ce « cahier des charges » a été proposé à des intervenants pressentis et connus du comité scientifique. Sans passer par l'appel à communication, ont été sollicités des chercheurs, neuf au total, qui ont marqué de l'intérêt pour le protestantisme, soit à l'époque moderne, soit à l'époque contemporaine (François Boulet, Patrick Cabanel, Yves Krumenacker, Michel Mazet), qui ont été attirés par les sciences de l'éducation, la pédagogie, leur rôle dans le fonctionnement social (Pierre-Philippe Bugnard, Philippe Meirieu), par le rôle majeur que joue le protestantisme dans la mise en place de l'école, de l'État républicain, de la laïcité (Patrick Cabanel et Michel Mazet), ou pour avoir travaillé sur des questionnements proches du côté catholique (André Lanfrey), et trois chercheurs qui ont accepté de présenter 3 lieux emblématiques : François Boulet pour le Chambon s/Lignon, Jacqueline Gautherin pour Mens-en-Trièves, Bernard Delpal pour Beauvallon/Dieulefit.

Tous, dès qu'ils ont été sollicités, et dès le premier contact, ont accepté de travailler pour cette journée d'études. Qu'ils en soient vivement et chaleureusement remerciés.

Voici les principales rubriques et séquences de la journée.

Le matin : est consacré à 3 études de cas et, à partir de ces exemples, en s'appuyant sur une histoire localisée (plutôt que sur une histoire « locale »), l'intention est de dessiner les premiers contours concrets des relations entre le protestantisme, l'éducation et la pédagogie scolaire.

1. François Boulet présente **le Chambon s/Lignon**, un « paradis des enfants dans la " Montagne - refuge protestante ", pendant la 2^e G. M.

2. Jacqueline Gautherin : **Mens-en-Trièves**, admirable pays du Dauphiné, haut lieu du protestantisme et de **l'école-modèle** qui est présentée à travers son histoire mais aussi l'hagiographie qu'elle a pu faire naître.

3. Bernard Delpal présente **l'École de Beauvallon** à Dieulefit, dans sa période historique (1929-1945). Ces trois lieux ont en commun : une forte influence protestante, une école et un fort intérêt pour la pédagogie, d'être des sortes de sanctuaires pour ceux qui sont menacés pendant la 2^e G. M., des refuges, d'être aussi des lieux de résistance, en invoquant souvent le passé de la résistance huguenote (des camisards aux maquisards).

Puis, après une pause, et pour assurer une sorte de transition entre la matinée et l'après-midi, Pierre-Philippe Bugnard propose une intervention ayant pour titre :

Métaphysique protestante et socle anthropologique éducatif : la littérature en Suisse de Calvin aux PISA, une réflexion à partir du pays (la Suisse) où catholicisme et protestantisme sont sans doute les plus imbriqués et dont les résultats en *littérature* (lecture, écriture, calcul, acquisition des fondamentaux) sont sans doute les plus révélateurs des rapports entre protestantisme, catholicisme et compétences dans la compréhension des textes lus.

L'après-midi (à partir de 14 h 15), est consacré à des perspectives plus globales et croisées : historique, théologique, philosophique, pédagogique, sociologique.

Après une brève introduction de P.-Ph. Bugnard, interviennent : Yves Krumenacker, qui s'interroge **sur l'existence d'un lien consubstantiel entre La Réforme et l'école** : les protestants ont historiquement joué un rôle important dans le développement du système scolaire, surtout au 19^e siècle. Est-ce en raison d'un attachement particulier à l'éducation ? La Réforme, au 16^e siècle, s'ancre dans un courant humaniste valorisant le savoir profane et religieux.

Michel Mazet, dans le même sens, s'intéresse aux **écoles protestantes en Drôme-Ardèche sous le régime des cultes reconnus**. Avec M. Mazet, à l'intérieur d'un cadre géographique très stimulant, on constate qu'avant les lois Ferry, les protestants de Drôme et d'Ardèche, particulièrement à partir de la loi Guizot, multiplient les écoles primaires protestantes. Grâce au " Réveil " religieux mais aussi par peur du prosélytisme catholique, les protestants estiment que l'encadrement scolaire des enfants est prioritaire. Ils créent également des écoles modèles protestantes, tandis que des pensions forment les futures institutrices.

Après des échanges et une pause, Patrick Cabanel, passionné de protestantisme et de III^e République, met en valeur cette séquence décisive qu'est **la mise en place de l'école républicaine**, des années 1870 à la fin du XIX^e siècle et se penche sur le « cas » **Buisson**.

Aussitôt après, André Lanfrey, à la fois historien chercheur et praticien de l'éducation, explore le côté catholique avec ce titre : ***Vocation, technicité pédagogique, association : affirmation d'une militance éducative populaire catholique au XIX^e siècle***. Au risque de surprendre, il présente l'école congréganiste (souvent communale) dans ses efforts pour s'émanciper du modèle catéchétique et paroissial. Elle est, non sans ambiguïtés, laïque et démocratique.

Après le second moment d'échanges (et de pause) de l'après-midi, Philippe Meirieu propose une conclusion et une synthèse, en dégagant de nouvelles perspectives de travail. Grâce à cette conclusion, nous resterons modestes : cette journée d'études, loin d'épuiser les questions à l'ordre du jour, nous incitera à de nouveaux travaux, à de nouvelles enquêtes.

Pour finir, on signalera, de la part de l'association des amis du Musée du Trièves à Mens (musée de pays) et d'Héloïse que s'est déroulée, le samedi 7 juillet 2018, une séance de travail consacrée aux circuits culturels européens, avec trois temps forts. Lors du premier est traité le sujet suivant : « *Les itinéraires culturels du Conseil de l'Europe* » par Francine Vaniscotte, fondatrice de l'association *Héloïse, itinéraire des pédagogues européens*. Le second sujet « *Héloïse, candidat au label itinéraire culturel du Conseil de l'Europe* » a été présenté par Xavier Riondet, (Université de Lorraine), qui a succédé à Ph. Meirieu à la présidence d'Héloïse, enfin, dans un troisième temps, Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg) a présenté : « *Cinq siècles de pédagogie et cent pédagogues pour un itinéraire européen* ».

+++++

Jeunesse et éducation au Chambon-sur-Lignon 1938-1945

Introduction

Le Chambon-sur-Lignon est une petite capitale des Huguenots ou protestants français pendant l'Occupation, surtout pour la jeunesse.

Trois lieux de jeunesse et d'éducation de ce « paradis pour les enfants » (pasteur Charles Guillon et maire du Chambon dans l'entre-deux-guerres) au cours des années de guerre puis de l'Occupation se dégagent. D'abord une école primaire enracinée dans l'histoire huguenote locale, ensuite une Ecole Nouvelle Cévenole, foyer pacifiste des fils de la bourgeoise judéo-protestante réfugiée, enfin le maquis, école des armes et de la guérilla. Trois écoles ô combien différentes animent cette « Montagne-refuge » exemplaire, presque mythique aujourd'hui. Revenir aux trois éducations en trois temps et trois lieux, voire trois couches socio-culturelles permet de mieux la comprendre.

Le risque est d'avoir trois écoles -primaire enracinée, secondaire et réfugiée d'élite, enfin le maquis populaire et étranger- qui ne s'entendent pas, avec des zizanies au bourg. Le refuge juif puis la lutte contre le STO provoque le refuge tous azimuts. Nous devons mieux connaître la jeunesse et ses éducateurs, aussi différents que le directeur d'école et historien érudit Roger Darcissac, les pasteurs André Trocmé et Edouard Theis, la famille du député André Philip, l'élève Catherine Hirsch, le maître d'internat Pierre Brès et le passeur de Juifs Pierre Piton, tour à tour chef et « second » du maquis local, parviennent à amalgamer toutes ces jeunesses, grâce à une intégration culturelle, religieuse et résistante réussie. La jeunesse voit des rencontres et découvre une atmosphère exceptionnelle, les « temps héroïques » dit-on, comme jamais au Chambon, et cela grâce à l'éducation, scolaire, religieuse, militaire, à l'enracinement réformé ou huguenot, ouvert sur des réseaux touristiques, nationaux, internationaux¹.

I. Le directeur d'école Roger Darcissac, historien local, et la jeunesse huguenote du Chambon

Il existe deux écoles au Chambon-sur-Lignon en 1938-1940 : l'école primaire ancestrale et la toute nouvelle expérience scolaire de l'Ecole Nouvelle Cévenole. L'historiographie, avec raison, a porté son attention sur la curieuse école secondaire sur la Montagne.

Nous voudrions évoquer d'abord l'école primaire car elle a son originalité. Elle est loin du milieu laïciste de la Haute-Loire. Elle est menée par Roger Darcissac et avec lui, nous touchons la question des mouvements de jeunesse protestants dans la paroisse du Chambon.

Qui est Roger Darcissac ? C'est l'instituteur du bourg, le directeur de l'école publique et du cours complémentaire. En haut lieu à l'inspection d'académie du département de la Haute-Loire, il est jugé de façon élogieuse : « *Un des trois ou quatre excellents instituteurs de ce département 18/20. A une haute idée de sa tâche d'éducateur. A appartenu au syndicat des instituteurs où il n'a jamais eu une grande influence âcre que protestant pratiquant. Aucune plainte contre lui. Rien au dossier.* » Il existe cependant un autre avis sur cet instituteur : « *très poli mais peu sincère pour approuver notre politique.* » L'école publique rassemble deux classes enfantines, six classes primaires, quatre classes de cours complémentaire (6e-3e), quatorze maîtres et maîtresses, soit 400 élèves. Il est également l'historien local, un barde presque, important membre du Conseil presbytéral de l'Eglise réformée du Chambon-sur-Lignon. Il faut insister sur cette histoire protestante enseignée aux écoles, grâce à Roger Darcissac, à côté du catéchisme. Elle donne à la patrie « réformée » ou « huguenote » du sens. De plus, les élèves peuvent se rendre à toutes les écoles bibliques avec l'école du dimanche des petits (80 enfants), des moyens (175), des grands (56), l'école du jeudi (97) et les catéchumènes (98) soit un total de 98 enfants. Il faut ajouter les

¹. Cette enquête doit beaucoup aux nombreux travaux, patients, de notre ami de trente ans: l'historien du Chambon-sur-Lignon Gérard Bollon.

organisations de jeunesse protestante : petites ailes (38), louveteaux (48), les quatre troupes d'éclaireurs (96), les routiers (20) pour les plus de vingt ans, sans oublier les Unions Chrétiennes des Jeunes Gens. Les activités sont nombreuses : éducation physique, cercles d'études, services civique et théâtre comme moyen d'évangélisation. La paroisse réformée, avec les jeunes réfugiés, devient une des plus importantes de France en quantité et en qualité d'activités. Remarquable pour notre étude ces noms des quatre troupes d'éclaireurs : ce sont les quatre héros huguenots locaux ou régionaux, résistants ou prédicants clandestins pendant le Désert, de 1683 au milieu du XVIII^e siècle : « Bastianou », « Cadet Molle », « Duvernet », « Désubas ». Or en 1939 l'historien de ces prédicants ou « résistants » de la première heure est justement Roger Darcissac, biographe de Duvernet, et il travaille avec le pasteur et historien du Vivarais et du Velay protestants Samuel Mours². L'historiographie locale, enracinée, de la Montagne, qui s'écrit au même moment, est prête en 1939-1940 à donner les leçons de l'histoire huguenote locale pour la jeunesse autochtone et réfugiée. Nous voulons insister sur cette histoire « huguenote », ce temps long qui agit dans les consciences et dans les actes de tous, notamment au sein la jeunesse : le temps de l'historiographie locale rejoint le temps de la Résistance sur la Montagne, le fait est troublant et profond. Peu de régions huguenotes voient à la fois une historiographie féconde et une Résistance active au même moment³. Roger Darcissac est également membre local de la Section française de l'Internationale ouvrière (SFIO). Or, la première hostilité vient de ce Conseil presbytéral, qui ressemble étrangement à la section SFIO, via cette école républicaine, laïque à sa façon, dès l'été 1940⁴.

Une source de la fin de l'été 1940 montre l'hostilité précoce de l'opinion locale, retrouvée dans les papiers de la France Libre à Londres : « *I - Le Chambon-S/Lignon (Hte-Loire) 15 juillet 1940 au 8 septembre 1940. Station estivale importante située à la limite du département de l'Ardèche, en Haut-Velay. Population presque entièrement favorable, beaucoup de gens affichant leurs opinions. A 20 h.15, des groupes de petits paysans et de petits commerçants se réunissaient au café pour écouter la Radio de Londres et commentaient favorablement les nouvelles : (tournée générale à la nouvelle du passage du Colonel de Larminat de la colonie du Tchad aux côtés du Général de Gaulle). La commune du Chambon et plusieurs communes avoisinantes (Tence, Fay S/Lignon, Mazet Ste Voix (sic)), sont en majorité protestantes. La population a vu d'un très mauvais œil les mesures religieuses du gouvernement actuel, car elle craint une vague de cléricisme catholique. Pays pauvre, montagneux, avec de grandes landes désertiques (possibilité de champs*

². Roger DARCISSAC, Samuel MOURS, *Deux martyrs du Désert. Fauriel-Lasagne (1705-1739), Morel-Duvernet (1711-1739)*, Le Chambon-sur-Lignon, Librairie du Velay, 1939, 160 p. + 100 p. Notons que cette recherche de Samuel Cours que Fauriel-Lasagne est également sa thèse de baccalauréat en théologie soutenue en 1939 devant la Faculté de théologie de MontPELLIER.

Onze ouvrages de Samuel Mours (1892-1975) sont écrits et édités un peu avant, pendant ou un peu après ces années de guerre ou d'Occupation : *Le Haut-Vivarais protestant*, Le Trait d'Union, 1935, 276 p. ; *Isabeau Menet*, 1936, 80 p. ; *Figures huguenotes vivaroises*, 80 p. ; *La famille huguenote au XVII^e siècle*, 1941, 16 p. *Isaac Homel et son temps*, Musée du Désert, 1945, 232 p. ; *La vie protestante d'autrefois*, 1946, 96 p. ; *Le Vivarais et le Velay protestants. Notices paroissiales*, 1947, publié sous la patronage du conseil régional de la XIII^e circonscription synodale ; *Portraits huguenots vivarois*, 352 p., 1948 ; *Claude Brousson*, Labor et Fides, 1948, 212 p. ; *Le protestantisme en Vivarais et en Velay*, 1949, 550 p., réédités avec une introduction de Pierre Bolle,

³. Nous recherchons les archives de ces deux historiens Roger Darcissac et Samuel Mours, surtout dans les années de guerre et d'Occupation. Ce sont les deux érudits d'une historiographie huguenote locale, enracinée, entre Montagne et vallée du Rhône, Velay et Vivarais, très importante, voire décisive dans l'action de Résistance du « pays » entre 1940 et 1944.

Nous regrettons aujourd'hui que la microhistoire ou microhistoriographie serve moins à l'éducation. Le retour réfléchi sur le « pays », à la « petite patrie », à la spiritualité locale enracinée nous semble essentielle pour la jeunesse d'aujourd'hui, de la France d'en bas à la France d'en haut. D'où notre souhait d'un concours d'histoire de la Montagne ou concours Pierre Piton pour la jeunesse entre Le Chambon-sur-Lignon et le Mazet-Saint-Voy.

⁴. Lire notre ouvrage, *Histoire de la Montagne-refuge*, Polignac, Editions du Roure, 2008, pp. 164-165 et des études dans les *Cahiers de la Haute-Loire* notamment.

d'atterrissage). Parmi les estivants, beaucoup de jeunes gens de St. Étienne et de Lyon (petite bourgeoisie, très favorable). »⁵

L'hostilité de la Montagne protestante au nouvel « Etat Français », dit de Vichy se manifeste, instinctivement dès l'été 1940, via l'anticléricalisme catholique à travers ces « groupes de petits paysans et de petits commerçants » qui mettent leur enfants à l'école primaire locale, tant au Chambon ou au Mazet-Saint-Voy. Le pasteur Boegner remarque lui-même cette hostilité au nouveau régime politique, au Chambon-sur-Lignon, les 29-30 septembre 1940 : « Intéressant entretien avec conseil presbytéral. Il y a ici des éléments très « laïques » qui n'ont aucune confiance dans le gouvernement actuel, qui sont déçus, tentés de s'en tenir à l'écart. »⁶ Là-haut nous découvrons un foyer de dissidence locale enracinée, avec ses fils de paysans, de commerçants.

En juillet 1941, pour le tricentenaire de la mort de Sully, un important article dans *L'Echo de la Montagne* est écrit par ce directeur d'école intitulé « Un grand Français : Sully » :

« ... La France sortait d'une grande période de guerres religieuses ... 800.000 personnes avaient péri ... tel est le tableau de la France d'alors, tableau, en plus d'un point, semblable à celui qu'on pourrait tracer de nos jours... Ainsi disparut, il y a trois cents ans, ce grand Français. Pour lui, l'intérêt général a pu faire taire parfois ses convictions religieuses, mais jamais son intérêt personnel n'a pu le faire. C'est un de ses « bons Français » qui aidèrent Henri IV dans le relèvement d'une France bien ravagée, et parmi lesquels on compte plusieurs autres protestants de marque ... la France immortelle »⁷.

L'association passé-présent est fertile chez les protestants dans les années 1940-1944, avec trois figures, trois « chênes de justice » ou illustres aïeux : Henri IV et Sully en 1941, puis Roland et Marie Durand lors de la résistance spirituelle en 1942-1943, enfin Jean-Paul Rabaut-Saint-Etienne en 1944, comme l'étude des Bulletins de la Société de l'Histoire du Protestantisme français le prouve⁸.

Mais sur la Montagne, cette utilisation du passé fait agir immédiatement et davantage. Le préfet Robert Bach, lui-même, dans son rapport d'août 1941 insiste sur cette minorité « huguenote » du canton de Tence, avec ses « descendants de Camisards » : « Leur protestantisme a conservé un caractère huguenot nettement marqué, vivant sur lui-même, et n'ayant même que des rapports réduits avec les autres protestants plus évolués qui résident dans le reste du département, ou dans les départements voisins. Ce sont, dit-on, des descendants des Camisards. »⁹

Au cours de l'année été 1942-été 1943, en pleine résistance spirituelle, l'effusion historique locale prend de l'ampleur. Dans la publication essentielle *Le Visage et l'âme du Chambon*, réalisée par de nombreux notables du Chambon, notamment et toujours Roger Darcissac, datée de 1943, nous ressentons toute l'ardeur des « prédicants-prophètes », qui ont « réveillé la foi des ancêtres accablés par les persécutions (...) Tous ces héros, laïques ou pasteurs ont souffert pour leur foi, ils méritent que leurs noms soient pieusement conservés ». Dans cet ouvrage, le visage populaire et l'esprit religieux définissent l'histoire de la Montagne, notamment réformée, au cœur de l'année la plus résistante de son histoire¹⁰.

Mais la jeunesse suit cet esprit ou ce sens de l'histoire, échauffé en quelque sorte.

⁵. AN (Archives nationales, Pierrefitte-sur-Seine), F60 1689, « Évolution de l'opinion », rapport dactylographié, avec inscriptions manuscrites : E.3359 et daté du 14 mars 1941.

⁶. Philippe BOEGNER (présentés et annotés par), *Carnets du pasteur Boegner 1940-1945*, Paris, Fayard, 1992, p. 51.

⁷. Archives Société d'Histoire de la Montagne (SHM), Roger DARCISSAC, « Un Grand Français : Sully », *L'Echo de la Montagne*, juillet 1941.

⁸. François BOULET, Pierre LABORIE, « L'évolution de l'opinion protestante (1940-1944) », in *Les protestants français pendant la seconde guerre mondiale*, Supplément au Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français, n°3, juillet-août-septembre 1994, pp. 433-444.

⁹. AN, F1CIII 1162, rapport du préfet Robert Bach, 5 août 1941.

¹⁰. E. BARBEZAT, A. BOHNY, G. CHABRUT, R. DARCISSAC, Mme de FELICE, GOGOIS, B. et L. GRAND, H. MANDON, E. THEIS, A. TROCME (...), *Le visage et l'âme du Chambon*, Le Chambon-sur-Lignon, Ed. Messageries Evangéliques, 1943, pp. 8-13.

En février 1943, des camps d'éclaireurs unionistes - où l'on trouve des jeunes gens protestants et juifs - jouent dans la forêt et la montagne, des « *après-midi à la manière des Camisards* ». Le jeu est réaliste : ressembler au résistant, avec une forte conscience du passé.

« (...) *Le soir, le jeu vrai devait se prolonger par une veillée, elle aussi publique, où furent chantés beaucoup de psaumes, où il fut représenté trois tableaux de camp des Camisards : 1) la lecture de la Bible en cachette, 2) la fin d'un martyr, 3) les femmes de la tour de Constance.* »

Ce « jeu vrai » a toujours pour auteur et chef d'orchestre, le « magistrat de la mémoire » (Pierre Chaunu) le directeur d'école Roger Darcissac. Pendant l'été 1943, il réalise à la « boutique verte », ou bibliothèque du bourg, une exposition historique sur l'histoire huguenote et « camisarde » de la région. Le martyrologe protestant fournit un surprenant double jeu, avec la réalité d'une résistance spirituelle et morale. La vie racontée de « Cadet-Molle » passe insensiblement du passé au présent, de 1683 au Refuge du Chambon de 1943 :

« (...) *considéré par les autorités comme le plus dangereux des chefs protestants de la région: un ordre d'arrêt est lancé contre lui le 27 mars 1683 (...) on lance sur le Chambon trois compagnies de Dragons : Molle dirige la résistance (...) L'enfant terrible ! Réfugié en Suisse, dénué de ressources il y meurt.* »¹¹

Peu avant ce rappel historique du journal *L'Echo de la Montagne* au Chambon, le sous-préfet d'Yssingaux demande des renseignements sur « l'attitude politique » du directeur de l'Ecole des Garçons du Chambon-sur-Lignon. Deux rapports des renseignements généraux nous sont parvenus. Le premier rapport d'enquête, daté du 11 février 1943, reçu à la sous-préfecture le 12 février, est réalisé par l'inspecteur de police nationale Praly :

« *Mr Darcissac Roger, né le 6 Mai 1898 à Levallois-Perret (Seine) de Darcissac Jean et de Alsac Marie-Claire, marié à Frandon Eugénie, trois enfants, Directeur de l'Ecole de garçons de Chambon sur Lignon, est arrivé dans la localité en 1928. A son arrivée ici Mr Darcissac était instituteur à l'Ecole publique, ce n'est qu'en 1932, qu'il fut nommé Directeur du Cours Complémentaire en remplacement de Mr Soubeyrand, autorisé à faire valoir ses droits à la retraite.*

Sur le plan politique l'intéressé était avant les hostilités d'un ardent militant du parti socialiste S.F.I.O. et d'après les renseignements que j'ai pu recueillir, l'intéressé aurait organisé des meetings pour le compte de ce parti, il aurait notamment, au cours des dernières élections pour la députation, accompagné dans ses tournées et conférences le candidat du parti précité, ce dernier était à l'époque Mr de Felice Théodore qui a déserté en Septembre 1939 lors de la déclaration de guerre.

Mr Darcissac était aussi en excellents termes avec Mr Philip André qui, au printemps dernier, est passé à la dissidence pour rallier les forces de l'Ex-Général de Gaulle, l'intéressé et Mr Philip avaient pris tous deux une part très active dans la constitution de la « Petite Amérique ».

Bien que n'exprimant que peu ouvertement ses idées Mr Darcissac doit être considéré comme un élément des plus douteux au point de vue national ; ce dernier a su d'ailleurs manœuvrer très habilement et mettre quelques avantages de son côté ; en effet afin qu'il soit le moins ennuyé possible pour ses antécédents politiques, l'intéressé s'est immiscé dans le Bureau du Secours National ainsi que dans l'œuvre du Colis au Prisonnier de la localité.

Mr Darcissac étant ici au mieux avec toutes les personnes douteuses si ce n'est même suspectes, ainsi d'ailleurs qu'avec toutes les personnalités protestantes qui sont pour la plupart douteuses du point de vue national est reçu dans tous les milieux de la localité, grâce à cela il ne serait pas étonnant que l'intéressé se livre en dessous à une propagande néfaste au gouvernement actuel ; en conséquence je crois qu'il serait bon, si tel est votre avis Monsieur le Sous-Préfet, de faire procéder au changement de résidence de Mr Darcissac Roger. »

Un autre rapport des Renseignements généraux sur Roger Darcissac, non signé et non daté, mais qui semble être rédigé début 1943 également, le dépeint d'une façon beaucoup plus accusatrice. Il semble alors le chef d'orchestre du « *Cercle Judéo-Gaulliste* » ou de « *la propagande*

¹¹. Archives SHM, *L'Echo de la Montagne*, février et mars 1943.

pro-juive dans la commune ». Reprenant les suspicions d'août-septembre 1941, les erreurs d'orthographe des noms montrent que ce commissaire signale de mémoire les accusations, au demeurant vraisemblables :

« Darcissac Roger, né le 5 juin 1898 à Levallois (Seine), Directeur de l'école de garçons du Chambon sur Lignon (Hte Loire) est fort suspect d'être affilié à la maçonnerie, quoique nous n'ayons pu encore le prouver.

Son activité Gaulliste est fort connue dans la région. Il faisait partie du Cercle Judéo-Gaulliste, « La Petite Amérique », dirigé par Phillip, actuellement à Londres, Barbezat, libraire, Forestier Roger, Malvial, libraire, Russier Paul, garagiste, Rioux, épicier. Ce cercle depuis le départ de Phillip et l'invasion de l'Afrique du Nord, n'a plus de réunions ouvertes, mais de fréquents entretiens ont lieu chez l'un ou l'autre des précédents, plusieurs fois par semaine. On y commente les nouvelles de la Radio de Londres et, avec les juifs qui assistent à ces entretiens, on étudie les meilleures méthodes pour dérober ceux-ci aux mesures prises contre eux. C'est de ce foyer que partent les mots d'ordre anti-gouvernementaux qui sont répandus dans la région. Ce cercle serait en relations avec la Suisse et une organisation destinée à fournir aux juifs de faux papiers d'identité, fonctionnerait au Chambon. Il est à noter qu'au moment des arrestations de juifs étrangers, la police ne put procéder au Chambon qu'à une seule arrestation, les autres juifs avaient quitté leur domicile lors de l'arrivée de la police et étaient cachés par les habitants de la commune.

Il semble que ce soit Darcissac qui orchestre la propagande pro-juive dans la commune.

A la suite d'enquête de police, le déplacement de Darcissac avait été demandé, mais cette démarche n'a pas abouti. Il serait urgent de déplacer ce fonctionnaire, car le mouvement judéo-gaulliste du Chambon serait ainsi privé d'un de ses éléments les plus actifs. »¹²

Le 11 février 1943, sur ordre du ministère de l'Intérieur, Roger Darcissac et les deux pasteurs Trocmé et Theis, dont le directeur de l'Ecole nouvelle cévenole, sont arrêtés puis internés au camp de Saint-Paul d'Eyjeaux en Haute-Vienne¹³.

Le préfet Bach note dans son rapport le 3 mars :

« (...) L'on peut craindre que les mesures précitées n'entraînent un revirement de l'opinion si elles étaient prolongées trop longtemps »¹⁴.

Un mois plus tard, après les interventions du préfet Robert Bach, du pasteur Marc Boegner, de Madeleine Barot, le secrétaire général à la Police René Bousquet libère le 16 mars 1943 les trois notables du Chambon. Cette mise en liberté, surtout celle des deux pasteurs de la paroisse, soulage la population et est accueillie très favorablement. La libération du directeur d'école, *« qui compte beaucoup d'ennemis »*, laisse par contre l'opinion plus indifférente selon le sous-préfet ; mais son arrestation, un mois plus tôt, avait provoqué un début d'indignation dans la population, selon l'inspecteur primaire d'Yssingaux¹⁵.

L'Inspecteur de police nationale Praly donne au sous-préfet un compte rendu de la réaction de l'opinion à la suite des libérations des notables protestants. Il insiste sur la fonction de Roger Darcissac au Chambon, plus religieuse que liée à son métier de directeur d'école, d'où une certaine hostilité :

¹². AD (Archives départementales de la Haute-Loire), 532W34, lettre du sous-préfet à l'inspecteur du service des Renseignements généraux, n°3.750, 5 février 1943 ; rapport d'enquête de l'Inspecteur de Police Nationale Praly concernant : Mr Darcissac Roger, Chambon-sur-Lignon, 11 février 1943, n°231/3.750 ; « Objet : a/s Darcissac », 1 p. dact.

¹³. AD, 1115W22, télégrammes, 11 février 1942, demande d'internement.

¹⁴. AD, 12W13, rapport du préfet Robert Bach, 4 mars 1943.

¹⁵. Archives SHM, Lettres du pasteur Boegner, 18 mars 1943, Paris, au pasteur Trocmé et à sa femme. Elles précisent l'instruction de René Bousquet, pour libérer les trois internés du camp de Saint-Paul-d'Eyjeaux, et les démarches *« insistantes »* faites par le président de la Fédération Protestante de France, auprès du secrétaire général de la Police.

AD, 12W12, Lettre de l'Inspecteur d'Académie au préfet, 25 février 1943.

AD, 12W13, Rapport du sous-préfet d'Yssingaux, 30 avril 1943.

« La majorité de la population de Chambon sur Lignon, essentiellement protestante, a accueilli avec une joie immense et non déguisée la libération des pasteurs Trocmé et Theis en effet ceux-ci unanimement connus et estimés dans la localité jouissent ici d'une grande popularité.

Quant à la libération de M. Darcissac elle fut l'objet d'une moins grande réjouissance ; en effet ce dernier compte ici beaucoup plus d'ennemis que d'amis et cela même dans le milieu protestant qui est celui dans lequel il a le plus de liaisons. La population reproche notamment à ce dernier de s'occuper beaucoup trop de religion et cela parfois au détriment de l'école dont il est le directeur.

Cependant le mois que viennent de passer les trois intéressés au centre de séjour de Saint-Paul d'Eyjeaux semble avoir influencé grandement les opinions de ces trois personnes ; en effet ceux-ci semblent avoir de bien meilleures intentions à l'égard du Gouvernement actuel. Ces derniers font depuis leur retour dans la localité l'objet d'une surveillance constante de ma part et il ne me semble pas qu'il y ait lieu de prendre une autre mesure pour éviter un retour aux faits qui ont déterminé l'internement de M.M. Trocmé – Theiss et Darcissac. »¹⁶

II. La jeunesse judéo-protestante d'élite, réfugiée, à l'Ecole Nouvelle Cévenole

Mais il existe une autre école, beaucoup plus originale, pour les réfugiés, de plus en plus nombreux avec « beaucoup de jeunes gens de Saint-Etienne et de Lyon » dit-on. L'idée d'un « établissement secondaire protestant » au Chambon est évoqué dès 1936 par le maire Charles Guillon, maire du Chambon, ancien pasteur de la Montagne, qui s'intéresse au camp international des Unions Chrétiennes des Jeunes Gens qu'il a vus aux Etats-Unis, le député de Lyon André Philip, enfin le ministre de l'Education nationale Jean Zay, mais également le pasteur André Trocmé qui l'évoque au synode régional de l'Eglise réformée à Montbuzat. Puis l'idée d'une école secondaire ou un lycée sur la montagne se précise ; le modèle est celui de Torre Pellice dans les vallées vaudoises ou de l'Ecole des Roches en Normandie. D'autres personnalités s'y intéressent : Charles Schmidt, directeur des bibliothèques de l'Etat, Paul Liguier, inspecteur de l'Education nationale, Henri Cambassédès, médecin qui insiste sur les cures climatiques sur la montagne. Elle doit permettre d'abord de lutter contre l'exode rural ; l'idéal d'un séjour climatique pour la santé des enfants est également un argument ; surtout l'esprit est religieux et internationaliste doit permettre la création d'une « académie huguenote ». Le projet est clairement « non-violent » ou pacifiste et religieux, chrétien et huguenot, mené par deux pasteurs André Trocmé puis en 1938 Edouard Theis, ancien camarade d'études de Trocmé à la faculté de théologie de Paris, pasteur à Vénebrove, ancien missionnaire au Cameroun et à Madagascar. Le succès quantitatif est impressionnant avec la guerre, la débâcle et l'Occupation : 18 élèves en 1938, 40 en 1939, 150 en 1940, 250 en 1941, 300 en 1943, 350 en 1944. Cette école devient le coeur du refuge de la Montagne. Sous l'Occupation, le Conseil national de l'Eglise réformée de France trouve même que les pasteurs négligent leur paroisse pour cette école. Il faudrait qu'ils choisissent la paroisse ou l'école¹⁷.

Comment fonctionne cette école ? Qui arrive là-haut ?

¹⁶. AD, 532W34, lettre du sous-préfet à Monsieur l'Inspecteur Praly, 1^{er} avril 1943 ; l'inspecteur de police nationale Praly au sous-préfet, poste de Chambon-sur-Lignon, commissariat des Renseignements généraux au Puy, « A/S : Réaction de l'opinion à la suite de la libération de M.M. Trocmé-Theiss et Darcissac », Chambon sur Lignon, 21 avril 1943, n°573/590.

¹⁷. Olivier HATZFELD, *Le collège Cévenol a cinquante ans. Petite histoire d'une grande aventure, Le Chambon-sur-Lignon*, Collège Cévenol, 1989, pp. 11-20.

François BOULET, *Histoire de la Montagne-refuge*, op. cit., p. 144-145.

Gérard BOLLON, « Au Chambon-sur-Lignon, l'Ecole Nouvelle Cévenole pendant la guerre 1939-1945 », *Cahiers de la Haute-Loire*, 2014-2015, pp. 209-225. Repris in *Histoire du Collège Cévenol au Chambon-sur-Lignon*, Tome I - 1938-1970, Le Cheylard, Editions Dolmazon, 2017.

L'Ecole Nouvelle Cévenole, d'abord installée dans trois salles de l'annexe du temple, se répand dans le village: hôtel Sagnes, pension Barraud, pension Charra, greniers sans chauffage de la pharmacie Deléage ou épicerie Riou-Bollon. Sur la cote de Molle est loué à Mademoiselle Matile « Les Genêts » pour un internat de garçons. L'hiver les enfants se déplace en luge. Le chef de gare du Chemin de Fer Départemental s'exclame où se trouve-telle : « L'Ecole, elle est partout! » Elle accueille les « réfugiés », souvent d'élite, avec toutes les couches du protestantisme, de la Haute Société Protestante à quelques enfants du pays. En 1943, sur 280 élèves (205 garçons et 75 filles), on trouve des étudiants en théologie ou 16 futurs pasteurs, 30 enfants de pasteurs, 35 enfants étrangers, 45 enfants du pays, 154 jeunes gens des deux zones en majorité protestante. Combien de Juifs réfugiés? Les Juifs réfugiés sont de plus en plus nombreux et se fondent dans les effectifs qui augmentent. Comme les enfants réformés, ils appartiennent à la bourgeoisie des villes. Dans les fiches d'inscription, la « religion » est notée. Certains élèves mettent « israélite » jusqu'en 1942. D'après notre recherche, un quart ou 26% de l'effectif est juif. Au début de l'été 1942, l'ENC ne veut pas entendre parler des lois contre les Juifs. De centre de villégiature dans l'entre-deux-guerres, le Chambon se transforme et devient un gros bourg, avec au moins 800 jeunes gens sur une population en 1939 de 2731 habitants, mais elle grossit à 3000 avec tous les lieux des enfants réfugiés - voire à 12000 en été avec les touristes -, entre les six maisons d'enfants ou de la jeunesse, souvent liés à des organisations suisses (La Guespy, Les Roches, Le Coteau Fleuri, L'Abric, Faïdoli, Les Grillons), les 38 pensions de famille, qui accueillent aussi des élèves de l'Ecole Nouvelle Cévenole¹⁸.

Gérard Bollon insiste sur l'éducation nouvelle mise en place là-haut à travers cette école peu ordinaire à la vie intense et pleine qui forme le caractère, l'intelligence et l'unité des esprits. Enumérons ses caractéristiques : l'air frais voire très frais mais pas de murs et des conditions matérielles difficiles, les classes « géminées » ou mixtes, une éducation à la paix via la joie et la confiance, une forte présence suisse, une influence religieuse ou une austérité morale très présente voire un peu militaire ou autoritaire comme avec Mademoiselle Matile aux « Genêts », un culte hebdomadaire le mercredi matin au temple du Chambon, des maisons qui deviennent de nouvelles familles surtout pour des enfants seuls qui donnent d'affectueux surnoms « papa Gusty » pour August Bohny, responsable du secours Suisse ou « oncle Tom » pour Emile Sèches, responsable de la pension « Tante Soly », des réflexions sur les punitions ou les classements à proscrire, un code d'honneur et de loyauté, des responsables de classe, le tutorat des grands envers les plus petits, une pratique sportive intense, les veillées culturelles avec les conférences, le théâtre la musique, les promenades de classe, le retour à la terre et aux ateliers professionnels à travers une Ferme Ecole et un Atelier Cévenol, pour ne pas avoir qu'une éducation intellectuelle. Ces traits d'une éducation nouvelle, moderne, basée sur la conscience, la responsabilité, la liberté, le respect d'autrui, la confiance et l'auto-discipline d'une jeunesse d'élite, trouvent des correspondances indéniables à l'école de Beauvallon à Dieulefit ou dans la Maison d'enfants éclairés israélites à Moissac¹⁹.

Prenons deux témoins de cette Ecole Nouvelle Cévenole : la famille du célèbre député de Lyon André Philip en 1940-1942 puis une jeune réfugiée de 14-17 ans Catherine Hirsch en 1942-1945.

Suivre le député de Lyon, professeur de droit, socialiste et protestant, André Philip et sa famille réfugiée au Chambon-sur-Lignon donne une idée de l'importance socio-culturelle diffuse de cette école au Chambon. Les cinq enfants Philip - Olivier 15 ans, Jean 14 ans, Christiane 13 ans, Nicole 11 ans et Loïc 9 ans - sont inscrits à l'Ecole nouvelle cévenole en 1940-1941. La

¹⁸. Gérard BOLLON, « L'essor des maisons d'enfants au Chambon-sur-Lignon de l'entre-deux-guerres à 1945 », « Des maisons pour les élèves du Collège Cévenol », in *Destins d'enfance. Histoire des maisons d'enfants au Chambon-sur-Lignon et ailleurs*, Le Cheylard, Editions Dolmazon, 2016, pp. 30-43, 100-104. Repris in *Histoire du Collège Cévenol au Chambon-sur-Lignon*, Tome I - 1938-1970, Le Cheylard, Editions Dolmazon, 2017.

François BOULET, *Histoire de la Montagne-refuge*, op. cit., pp. 201-211.

¹⁹. *Destins d'enfance*, op. cit. Articles notamment de Gérard Bollon à propos des maisons d'enfants et du Collège Cévenol au Chambon-sur-Lignon, de Bernard Delpal sur Beauvallon à Dieulefit, enfin de Catherine Lewertowski, historienne de la Maison d'enfants de Moissac.

correspondance familiale à partir du Chambon révèle les soucis : d'abord le froid terrible lors de l'hiver 1941-1942, ensuite les difficultés du ravitaillement et du chauffage qui progressent – André Philip doit aller chercher des pommes de terre au Lizieux avec son fils aîné -. Quelques familles des enfants de l'Ecole Nouvelle Cévenole sont pétainistes en 1941, surtout des réfugiés, d'où des discussions contradictoires. Les enfants sont tous inscrits aux différents mouvements de jeunesse protestants de l'active paroisse : un projet d'ouverture d'un groupe de la « Fédé » n'aboutit cependant pas. Les cultes des pasteurs Theis et Trocmé sont impressionnants : d'une foi autoritaire, inspirée, les adolescents ne doivent pas quitter l'église ; après la confirmation, ils s'engagent de rester dans les mouvements de jeunesse avec l'important moniteur d'éducation physique Pierre Brès. Les groupes d'études bibliques locaux sont dirigés par André Philip en 1941, puis par André Trocmé en 1942 –Philip n'est plus alors aussi disponible pour s'en occuper- ; ils mettent une atmosphère religieuse d'entraide, reliant le bourg et la campagne aux alentours²⁰. André Philip réalise aussi des conférences pour la jeunesse : Charles Péguy à la Maison des Roches en mai 1942, puis l'Inde et l'économie dirigée : toute sa réflexion ou ses livres sont utiles alors. La famille Philip anime en partie l'Ecole nouvelle cévenole : Philip réalise des cours en classe de « philo » début 1942 ; Mireille Philip est très proche des professeurs comme Henri Braemer, et des élèves connus par Olivier et ses sœurs. Le couple est proche également du docteur Le Forestier, surtout avec les soucis de santé des enfants : dents, piqûres de guêpes. Avec les Philip et l'Ecole nouvelle cévenole, on revit toute une atmosphère d'élite réfugiée de la ville où tout le monde se connaît. Mais André Philip craint de plus en plus l'arrestation : la sécurité n'est pas complète. Après de nombreuses hésitations, les deux enfants aînés sont envoyés aux Etats-Unis via l'Espagne et le Portugal : c'est un déchirement pour la famille, mais une nécessité. Pour André Philip, c'est aussi une façon d'avoir un fils de 16-17 ans, Olivier, plus proche de ses relations américaines. Fin août 1941 et le 2 septembre 1941, une importante affaire d'inscriptions gaullistes, les « V » de la victoire et un faux cercueil de Pierre Laval, appelé « Pierrot le bagnard » par l'ex-député, réalisé par des jeunes gens, provoque des arrestations, sans suite, mais fait peur à André Philip. C'est un événement « gaulliste » le plus important du département de la Haute-Loire en 1941, avec cette jeunesse venue des villes, réfugiée, parfois de l'Ecole Nouvelle Cévenole. Philip évoque un dénonciateur local ; il suggère aussi le fait que l'on peut le dénoncer en tant qu' « excitateur » de la jeunesse. Il écrit alors à son fils qu'il aimerait être aux Etats-Unis, dans un pays libre ; il est heureux que ses enfants soient partis : « *vous vous seriez fait prendre dans cette histoire* » ajoute-t-il. Notons qu'au même moment le « *clan protestant* » du bourg, avec Philip, est jugé « gaulliste » par les Renseignements généraux de la Haute-Loire, même si le préfet Robert Bach minimise cette dissidence. Le 23 mai 1942, Philip quitte son domicile lyonnais pour rejoindre Londres ; en juillet, une autre carrière naît : André Philip est nommé par le général de Gaulle commissaire national à l'intérieur. Mais par la suite il garde l'esprit du Chambon en tête où se trouve d'ailleurs son épouse Mireille qui réalise un travail remarquable pour : il évoque publiquement la Résistance devant les Français Libres à New York le 11 novembre 1942, dans un « un village où j'ai vécu ces deux dernières années » ; il écrit après la Libération, en février 1945, les premiers statuts du collège ; enfin, le 8 mai 1945, il est au Chambon réalisant le discours de la Victoire. On le constate, entre André Philip et le Chambon-sur-Lignon, un lien très fort est noué, surtout avec l'atmosphère culturelle singulière de l'Ecole Nouvelle Cévenole²¹.

Autre témoignage précis et pétris dans l'air du temps de la Montagne-refuge : les notes ou véritables carnets de guerre d'une élève Catherine Hirsch, née en 1928. Quels sont les arguments pour venir au Chambon et à cette école à l'été 1942? le bon air, les pommes de terre et donc le

²⁰. AN, 650AP 3, AN, 625AP3, *Lettres de Mireille et André Philip à leur fils Olivier (19 août 1941-5 octobre 1942)*, dact., 72 p.

²¹. AD, rapport du préfet Robert Bach, 3 octobre 1941.

AN, 72AJ60, Libération-Sud, A.III, 12 ; 625AP 3.

François BOULET, « Le premier témoignage sur la Résistance et l'échec des rafles des Juifs au Chambon-sur-Lignon: discours d'André Philip à New York le 11 novembre 1942 », *Cahiers de la Haute-Loire*, 2011, pp. 177-181.

ravitaillement, enfin les « protestants amis de la famille ». Le voyage pour arriver au Chambon à partir du Midi, dure 48 heures : c'est un bout du monde. Elle s'installe, avec sa famille, rue Neuve dans une famille darbyste, les Lebrat. Le premier contact est rude : le froid de la nuit marque même l'été. Mais ce qui frappe tout de suite, ce sont les cultes très engagés comme celui du pasteur Theis le 14 octobre 1942 qui dit que « *ceux qui mettent les gens, tous innocents, en camps de concentration seront punis* ». Sa famille rencontre la famille Isaac, Jules Isaac « le faiseur de livres ». Au cours de ce mois d'octobre 1942, elle rentre à l'ENC. Ces notes de 1943-1944 sont un mélange de menaces et d'angoisses, mais également de joie et de travail, loin de la ville. Un monde un peu irréel, ou à part, privilégié. D'abord les menaces : arrestation de jeunes juifs le 25 février 1943; arrestation des deux professeurs mesdemoiselles Maber et Williamson, libérées par la suite; un tract gaulliste le 4 juin 1943 ; la terrible arrestation des Roches le 29 juin 1943 ; puis après le long hiver, le 19 mars 1944, la venue de la Milice ; le 24 avril 1944, la répression terrible à Montbuzat ; et enfin le maquis, maître du pays, à partir du 1er juin jusqu'en août et qui fait la loi. Ensuite les joies et le travail : fête de fin d'année le 28 juin 1943 ; les joies de l'hiver 1943-1944, avec la luge, mais également un très grand froid ; les « cercles de probité » et l'aide entre les grands et les petits; le théâtre ; enfin au printemps 1944, la préparation du bac, qui a lieu le 31 mai. Curieusement, la routine reprend après la Libération le 13 octobre 1944. Cet élève, notons-le, vit avec des camarades d'une élite urbaine judéo-protestante : Lichtenberg, Partensky, Atlas, Brenac, Belin, de Richemond, Bernard, de Malprade, Dreyer, Monier, Roux, Lavondès... La vie exaltante s'arrête en juillet 1945: d'abord les résultats du baccalauréat au Puy - 9 admissibles et 31 refusés -, puis les « journées d'adieux mélancoliques à la gare » du Chambon les 9-18 juillet 1945 : « Il va falloir recommencer une vie de ville... ». L'historien Gérard Bollon a raison d'insister sur les heures de routine et de grâce de cette école exceptionnelle²².

Fin 1943, une brochure de l'Ecole Nouvelle Cévenole précise le « but de l'école ». Tout l'« esprit chrétien » y est développé, libéral et tolérant, sérieux, porté sur l'éducation du caractère, mais également de la responsabilité, avec une précision pour les cas d'exclusion : « *Former des caractères en même temps que des intelligences, développer l'activité joyeuse et la concentration de l'attention, favoriser le libre épanouissement de la personnalité et permettre aux élèves de faire sans surmenage des études sérieuses et de préparer les examens officiels.*

L'école accueille les élèves de toutes les confessions, et veut travailler, dans un esprit chrétien respectueux et compréhensif, au rapprochement de tous les hommes de bonne volonté.

*La direction se réserve d'exclure tout élève qui par ses actes ou son attitude nuit à la bonne marche de l'école. »*²³

Un point important doit être noté. Cette école privée, quelque peu aidée par l'Eglise réformée de France (E.R.F.), n'est pas gratuite. Son internat notamment est payant. L'ERF paye en partie les frais (8000 pour 11000 francs par pension) mais trouvent qu'ils deviennent trop importants. Un « marché noir » semble exister. Les prix de pension augmentent : 1.600 francs par trimestre en octobre 1942 pour une pension complète ; 4.000 francs en novembre 1943 et frais d'écolage de 425 à 500 francs ; 4.500 francs en mars 1945, presque au « marché noir », ou plutôt des prix différents selon l'origine des élèves, Paris ou Nîmes par exemple, après « *arrangement* » dit-on²⁴. En vérité, ce sont les pasteurs qui décident si les familles peuvent payer ou non. Le marché noir est ainsi limité et même accepté dans des proportions de marché gris ou marché rose. C'est un point important de la symbiose entre l'ENC et le village : la crainte du marché noir. Doublé de la touristophobie, voire dans l'Ardèche d'une judéophobie à cause du marché noir.

²². Gérard BOLLON, *Histoire du Collège Cévenol...*, op. cit., p. 77 (conclusion), « Petits carnets de guerre autour de l'E.N.C.. Catherine Pécaut-Hirsch », p. 81-85.

²³. Gérard BOLLON, *Histoire du Collège Cévenol...*, op. cit., p. 15, 24.

²⁴. AN, 107AS 275, correspondance entre le vice-président du Conseil national de l'E.R.F. Maurice Rohr et le pasteur, directeur de l'Ecole Nouvelle Cévenole, 1942-1943 ; lettres des 17 avril et 9 septembre 1942, 8 janvier, 2 février, 9 et 29 avril, 7 mai, 10 août 1943.

AN, 107AS 484, différentes correspondances dans les dossiers personnels d'élèves.

Notons également que l'ENC dispersée dans le bourg, accueille des élèves du bourg, notamment des élèves du cours complémentaire pour les classes de langue. Le risque de deux écoles séparées, l'une pour les enfants du pays - les jeunes Chave, Darcissac, Fay, Lebrat, Russier, Mandon, Barraud, Bollon, Jouve, Lombard, Déléage, Abel, Chazot...-, l'autre pour les jeunes « touristes » réfugiés, de la bourgeoisie protestante - les de Maleprade, de Pourtalès, de Seyne, de Turckheim, Seydoux, Schlumberger...- ou des jeunes Juifs d'Europe allemande ou centrale -les Jakubowski, Guzzi, Nelken, Simon, Coblenz, Atlas, Grothendieck, Benveniste, Guttmann...- est ainsi conjurée : c'est, selon l'expression « l'union sacrée » des deux écoles. Le baccalauréat, par exemple, en mai 1944, est organisée dans les salles du cours complémentaire avec la surveillance des instituteurs et sous le contrôle de Georges Canguilhem professeur de philosophie des sciences à l'université de Clermont. L'étude des professeurs de l'ENC est commencée par l'historien Gérard Bollon à travers son histoire du Collège Cévenol, notamment le foyer international important de femmes-professeurs, à la fois anglais, allemand, autrichien, italien, hollandais²⁵.

Le policier Léopold Praly, également jeune protestant, surveille le Chambon-sur-Lignon à partir de fin 1942. Il est attentif à l'Ecole Nouvelle Cévenole, notamment les Britanniques, mais sans vouloir les réprimer. Son rapport envoyé au préfet Robert Bach daté de fin novembre 1942 sur le professeur Gladys Maber mérite d'être connu car il précise ce que l'on sait en haut lieu, notamment au plan préfectoral, sur ces « cercles » chambonnais ou « milieu spécial » anglophile, protestant, cosmopolite, potentiellement « dissident », surtout en cas de débarquement anglo-saxon, mais assez fermé et discret :

« MABER Gladys, née le 20 Juillet 1908 ACREDITON (Angleterre) de HAWKINS Maud et de MABER Frédéric, célibataire, demeure actuellement à CHAMBON SUR LIGNON, pension « LES SORBIERS ». L'intéressée qui est professeur d'anglais au « COLLEGE CEVENOL » est rentrée en France en 1930, et elle est arrivée dans la localité le 15 Juillet 1939, venant de ROMANS (Drôme)

MABER Gladys qui est, dans la localité, en excellents termes avec toutes les personnalités protestantes, est évidemment anglophile convaincue, mais, bien que faisant l'objet d'une surveillance constante de ma part et surtout depuis les événements du 8 novembre 1942, celle-ci ne semble pas manifester ouvertement ses opinions et les seules discussions qu'elle peut tenir en faveur des Anglo-Saxons, ont lieu dans ces petits cercles protestants rigoureusement fermés et qui sont ici nombreux.

Je ne crois pas que MABER Gladys puisse être considérée comme dangereuse au point de vue national, mais elle fait évidemment partie de ce milieu spécial, qu'est le « COLLEGE CEVENOL PROTESTANT » qui serait certainement la source d'un mouvement de dissidence, si un débarquement Anglo-Saxon était effectué en France, tous les professeurs de cet établissement font d'ailleurs l'objet d'une surveillance discrète mais constante.

WILLIAMSON Hellen Dikson et MADER Gladys sont de confession protestante et je n'ai pu déterminer les raisons pour lesquelles elles étaient rentrées en France.
*L'Inspecteur : Praly. »*²⁶

III. La jeunesse au maquis sur la Montagne avec Pierre Piton

En 1943, le maquis provoque des remous dans la jeunesse du Chambon.

²⁵. Gérard BOLLON, « Des maisons pour les élèves du Collège Cévenol », in *Destins d'enfance...*, op. cit., p. 101; *Histoire du Collège Cévenol...*, op. cit., pp. 10 (photographie des professeurs, 1943)-11.

²⁶. ADHL, 2061W2, réponse au préfet de l'Inspecteur Praly, sans date, fin novembre 1942 (?), suite à une demande d'enquête du préfet, Le Puy-en-Velay, 23 novembre 1942.

Qui prend le chemin du maquis de la Montagne ? Il existe une jeunesse locale, une jeunesse urbaine surtout stéphanoise et même d'échelle nationale via le scoutisme protestant. Nous nous intéresserons au maquis qui inclut ces jeunes gens protestants, autochtone et d'ailleurs.

L'Ecole Nouvelle Cévenole voit une fuite au maquis, non de la part des jeunes bourgeois réfugiés, de la Haute Société Protestante (H.S.P.) ou haute société juive, souvent trop jeunes d'ailleurs pour partir de l'école ou peu enthousiastes devant cette nouvelle forme de résistance, mais de la part des jeunes élèves qui préparent des études de théologie, appelés « futhéos ».

Qui sont les jeunes « futhéos »? des jeunes élèves souhaitant devenir pasteurs²⁷.

Début 1942, les pasteurs Theis et Trocmé décident de créer dans l'Ecole Nouvelle Cévenole une école préparatoire de théologie protestante. Ces élèves sont souvent des jeunes gens choisis dans des milieux modestes, sans baccalauréat mais ayant des aptitudes spirituelle évidentes. Le protestantisme français a besoin de pasteurs et doit les former. L'ENC prend alors la charge de cette préparation; une façon également de s'enraciner dans la culture réformée et plus populaire. Mais n'a pas le soutien absolue des autorités. L'ERF trouve cette école comme une initiative locale, trop chère et très liée aux réfugiés ; c'est une initiative du pasteur Trocmé, jugé à part, bouillonnant et pacifiste avec Theis. L'école préparatoire de même. Il n'empêche que cette école, dans la mouvance de l'ENC est un succès.

Vient le temps de la loi du STO. Devenir réfractaire s'impose. Deux étudiants André Guyonnaud et Jacques Balter, d'origine juive, sont arrêtés lors de la rafle allemande du 29 juin 1943 au Chambon à la Maison des Roches par les Allemands. Ils sont déportés en Allemagne ; Jacques Balter (1914-1943)²⁸ ne revient pas de déportation. André Guyonnaud devient pasteur.

Pour mieux résister, passer au maquis peut s'imposer.

C'est un drame de conscience, une trahison pour les pasteurs pacifistes Theis et Trocmé : il faut choisir le pastorat ou le maquis, la vocation religieuse et pacifique ou le mouvement de résistance violent, l'arme et la coupe de confession dans le même sac. De même l'Eglise réformée de France (ERF) est d'accord avec ces pasteurs, pourtant par ailleurs jugé franc-tireurs d'esprit surtout par ce pacifisme et des initiatives trop locales ; elle est hostile à cette aventure violente et dangereuse. L'ERF a un manque de 50 pasteurs ; voir ces jeunes futhéos partir au maquis, c'est un risque de fin de vocation, alors qu'ils ont été aidés dans leurs études ; le coût estimé de ces quelques élèves est évalué à 10% des frais de formation des pasteurs. Selon le règlement, ces boursiers, s'ils quittent l'école, doivent rembourser les aides obtenues.

Au total sept élèves sur dix-neuf de cette préparation quittent l'école pour le maquis en 1943. Deux sont tués au maquis : Jacques Marchand, dans les combats du maquis au col des Confins-Aravis en Haute-Savoie le 20 août 1943²⁹ et Raoul Debiève (1921-1944), fusillé par les Allemands au pied du Vercors à Chabeuil le 23 juin 1944³⁰. L'école des « futhéos » au Chambon-sur-Lignon devient un des lieux majeurs de recrutement local du maquis. Pierre Brès, professeur d'éducation physique à l'Ecole Nouvelle Cévenole, devient le principal chef du maquis pendant l'été 1943 à Villelonge près des Vastres ; son second est Pierre Piton, étudiant « futhéo »,

²⁷. Jean-François ZORN, *Une école qui fait date. L'école préparatoire de théologie protestante (1846-1990)*, Lyon, éditions Olivétan, 2013, pp. 94-110.

François BOULET, « L'Ecole Préparatoire de Théologie Protestante (E.P.T.P.) à Saint-Germain-en-Laye et au Chambon-sur-Lignon (1934-1962) », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, tome 159, juillet-août-septembre 2013, pp. 495-525.

Gérard BOLLON, *Histoire du Collège Cévenol...*, op. cit., « Avec les futés (futurs théologiens protestants) dans l'intimité des « Genêts » et de « Chanteaussi » », pp. 16-18.

²⁸. Jacques POUJOL, *Protestants dans la France en guerre 1939-1945*, Paris, Les Editions de Paris-Max Chaleil, 2000, p. 200, p. 218.

²⁹. François BOULET, *Les Alpes françaises 1940-1944. Des montagnes-maquis aux montagnes-refuges*, Paris, Les Presses Franciliennes, 2008, p. 280, note 172.

³⁰. Roger DEBIEVE, *Mémoires meurtries, mémoires trahies*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 45.

surveillant d'internat aux Genêts³¹. Piton et Brès découvrent au maquis une autre jeunesse, plus populaire ou brassée, que celle de l'ENC, plus bourgeoise. Paradoxe : Pierre Piton connaît bien cette jeunesse normande populaire lié à l'Eglise réformée de Bolbec, Luneray ou Le Havre : en avril 1943, il revoit ses « frères depuis 1936 », éclaireurs unionistes, qu'il convoie au maquis.

Une importante filière protestante Normandie-Montagne-refuge de l'Est de la Haute-Loire via l'ancien pasteur de Tence Gaston Namblard et un chef des éclaireurs unionistes de Bolbec Henri Fleury, se met en place. Les maquis aux Vastres, à Villelonge, voit l'amalgame de plusieurs jeunesses, avec l'éducation protestante au coeur : des anciens de l'ENC, des anciens scouts unionistes - on garde le foulard unioniste au maquis par exemple ou la culotte courte -, mais également des jeunes gens venus des villes. Vingt-et-un jeunes gens de Normandie sont amalgamés, avec ceux de la Haute-Loire, de la Loire ou du Gard, soit 133 jeunes gens au total dont 16% de jeunes Normands protestants sur la Montagne-maquis en 1943 ; ils sont répartis en différents groupes sur les communes des Vastres et de Mars en Ardèche et des Vastres ou de Fay-sur-Lignon en Haute-Loire. Vite, une scission se réalise dans le camp, entre les « jourjistes », ceux qui sont plus prudents par rapport aux coups de main et ceux qui ont au contraire veulent s'entraîner et pousser à l'action pour gonfler à bloc la jeunesse. D'aucuns disent que les uns sont « gaullistes », les autres sont communistes proches des FTP de l'Ardèche. Fin 1943, le directeur de l'internat au Chambon, le pasteur Vienney est débordé par les activités du maquis environnant qui électrise les étudiants ; le maquis en arrive même à réaliser un coup de main dans l'internat de l'ENC. Le 7 décembre 1943, cinq individus du maquis réalisent un vol à main armée à l'internat de l'Ecole Nouvelle Cévenole. Le directeur et les élèves ne se montrent pas très coopératifs et sont obligés d'enlever de force les chaussures. Le directeur de l'internat témoigne : « (...) ils venaient du maquis, manquant de chaussures, et pensaient que les garçons de l'Internat, de familles aisées pourraient s'en procurer. Ils me demandèrent de réunir les élèves et de leur demander leurs chaussures. Sur mon refus catégorique, une discussion s'engagea et qui précisa leur volonté d'agir par force. [...] Cinq paires de chaussures ont été dérobées. » Il semble que le maquis ait eu des remords, puisque le lendemain, elles ont été rapportées dans la cour de l'école dans la nuit du 8 au 9 décembre 1944. Quant au 17 janvier 1944 – jour de froid et de neige -, les jeunes gens du maquis sont attaqués par une centaine de gens des Groupes mobiles de Réserve « Auvergne » et « Forez ». Tous les Normands sont arrêtés : Rapha, Roland, Dag, Marcel. Ils sont ensuite internés, mais lors de leur transfert, peuvent se libérer. Ils continuent d'une façon ou d'une autre leur Résistance. Les jeunes gens du maquis se dispersent et se retrouvent dans d'autres lieux de maquis, Cévennes ou Mont-Mouchet. D'autres continuent la guerre, jusqu'en Allemagne ou dans les colonies.

Notons qu'entre le bourg-refuge et le maquis, les relations peuvent donc être difficiles, voire conflictuelles, même si une situation de statu quo peut être trouvée³². L'Ecole Nouvelle Cévenole est

³¹. Pierre PITON, « Les filières d'évasion », in *Le Plateau Vivarais-Lignon*, Société d'Histoire de la Montagne, 1990, pp. 262-270. Lire nos travaux sur Pierre Piton et Pierre Brès : « Pierre Piton », « Pierre Brès et la « Montagne » », in *Les Résistances sur le Plateau Vivarais-Lignon 1938-1945*, Polignac, Editions du Roure, 2005, pp. 109-115, pp. 180-191. D'autre part, nous sommes l'exécuteur testamentaire du regretté ami Pierre Piton (1923-2000) pour ses archives déposés aux Archives départementales de la Haute-Loire au Puy-en-Velay - série 168J -. Conférence inédite « Pierre Piton 1942-1943 : de la Montagne-refuge à la Montagne-maquis », Lieu de Mémoire, Le Chambon-sur-Lignon, 21 avril 2018.

³². AD Haute-Loire, R 6827 (1), rapports de gendarmerie, 7 et 8 décembre 1943 ; 562W31. Service historique de la Défense, Vincennes, 43^E72, rapport de gendarmerie, section d'Yssingeaux, n°897/2, 7 décembre 1943 : « *Le 7 Décembre vers 17 heures, 5 individus armés se sont présentés à Mr VIENNEY (sic) Louis, Directeur de l'Internat de l'Ecole Cévenole au Chambon s/Lignon (Haute-Loire) et lui ont demandé de leur remettre des chaussures. Mr VIENNEY ayant refusé de remettre les objets demandés, 2 individus sont descendus de la Salle d'Etudes et ont pris 6 paires de chaussures appartenant aux élèves. Pendant que les 2 individus se trouvaient dans la Salle d'Etudes, les 3 autres faisaient le guet autour du bâtiment. Ils étaient armés de mitraillettes. Les 5 individus se sont ensuite dirigés dans les bois environnants.* » Rapport de gendarmerie, section d'Yssingeaux, n°901/2, 9 décembre 1943 : « *Les 6 paires de chaussures volées, le 7 Décembre 1943 vers 17 heures, par 5 individus armés au Collège Cévenol au Chambon/Lignon, (Haute-Loire), au préjudice des élèves ont été rapportées dans la cour de l'école dans la nuit du 8 au 9 décembre 1943. Aucun individu n'a été vu et aucun bruit suspect n'a été entendu au cours de la nuit.* »

donc pris dans un choix difficile : rester dans la montagne-refuge ou prendre le chemin du maquis. Elle choisit plutôt le refuge. Mais des élèves veulent partir au maquis. Et le règlement est clair : la direction peut exclure tout élève « *qui par ses actes ou son attitude nuit à la bonne marche de l'école.* » Curieusement deux élèves posent problème à l'Ecole Nouvelle Cévenole, fin 1943. L'école n'a plus la direction spirituelle des deux pasteurs ; la nouvelle directrice Madame Pont voit alors arriver le vice-président du Conseil national de l'Eglise réformée de France Maurice Rohr : deux élèves □ Raoul Debiève et Edmond Chazalet □ sont dirigés de la Nouvelle Ecole Cévenole vers l'Ecole de la Roseraie à Dieulefit³³. Nous ne savons pas la raison de ce lien entre les deux écoles, et au-delà, entre Le Chambon-sur-Lignon et Dieulefit. Mais nous ne sommes pas loin de penser que c'est une mesure d'exclusion déguisée, avec un souhait ardent de rentrer au maquis. En tous cas, c'est de là que, rejoignant en juin 1944 le maquis de Combovin, Raoul Debiève est fait prisonnier, arrêté et fusillé par les Allemands à Chabeuil.

Conclusion

Sur la Montagne-refuge, au Chambon-sur-Lignon, trois éducations sont proposées à la jeunesse entre 1938-1945 à travers des institutions et par la force des événements : celle de l'école primaire classique mais pétrie dans la petite patrie huguenote, avec les souvenirs d'une résistance locale multiséculaire, doublés par les mouvements de jeunesse protestants si actifs ; celle de l'Ecole nouvelle cévenole, d'élite, réfugiée, « judéo-gaulliste » ou judéo-protestante, coeur du refuge, avec un idéal religieux et pacifiste impressionnant ; enfin celle du maquis de la Montagne à la recherche des armes et de la liberté de la France. Ce sont trois rudes éducations, mais toutes nourries d'une spiritualité très forte, huguenote.

Dans les trois cas, Le Chambon-sur-Lignon devient un gros bourg de la jeunesse, en voyant un afflux de la jeunesse impressionnant : une capitale de la jeunesse protestante ou un « paradis des enfants » comme jamais. Mais ce paradis demande l'unité. L'école rassemble, unifie, différentes cultures, différentes résistances : la laïcité et la religion réformée ; la bourgeoisie réfugiée et le peuple autochtone ; la nouvelle guérilla française dite du maquis et des jeunes protestants pacifistes d'ici et d'ailleurs. Georges Pompidou a raison d'affirmer que les années de l'Occupation sont les années où les Français ne s'aiment pas. Mais la jeunesse, là-haut, s'aime, se découvre, s'apprécie, s'amalgame à travers toutes les résistances pour unifier leurs forces, désunies en 1940 lors de la défaite, en morceaux. Inutile d'ajouter que le jeune pétainiste, a fortiori le jeune collaborateur, est un peu seul là-haut et que l'épuration est au total limitée, pour ne pas dire inexistante en 1944-1945 : nous sommes alors loin des « années noires ». Les années lumineuses et exceptionnelles de la jeunesse, dans un lieu privilégié, à part, s'imposent dans les témoignages. Les mille jeunes gens de là-haut dont dix à 20% de juifs réfugiés vivent des heures inoubliables. Et pour cause : le Chambon-sur-Lignon et la Montagne offrent un pays qui unifie plusieurs jeunesse, dans le refuge mais également dans le maquis, avec une éducation huguenote très présente, très vivante, très active, très internationale. Cette culture historique, religieuse, biblique et huguenote, cimente les esprits, surtout de la jeunesse, avec des « chefs » adultes, pasteurs, instituteurs ou professeurs, responsables des mouvements de jeunesse, de premier plan. L'esprit de résistance biblique et huguenote souffle alors sur l'éducation et unit la jeunesse.

François Boulet

³³. AN, 107AS 484, dossier de l'élève Edmond Chazalet.

Roger DEBIEVE, *Mémoires meurtries, mémoires trahies*, op. cit. , pp. 83-84, p. 118-119.

Aux origines de l'École modèle de Mens en Trièves : projets, réseaux, mobilisations

En 1834, une « école Modèle » destinée à former les instituteurs des écoles protestantes est instituée à Mens, bourg situé à l'extrême sud de l'Isère, entouré, protégé, par les hauts massifs du Vercors et du Dévoluy, et par les gorges profondes du Drac. Mens et le Trièves ont été un bastion protestant pendant les guerres de religion et jusqu'à la révocation de l'Edit de Nantes (1685) et, en même temps, un point de passage. D'accès difficile, ils sont reliés par des chemins parfois non carrossables, par des ponts régulièrement emportés par les torrents au Diois à l'ouest, à la vallée de la Durance et à Marseille au sud, au Queyras et à Genève à l'est, à Grenoble au nord. Les liens avec le Diois et le Queyras sont particulièrement serrés, familiaux, linguistiques et religieux ; ils sont forts avec Genève, surtout après « la révocation » : accueil et envoi de pasteurs et de missionnaires, célébration de mariages et de baptêmes, relations avec des parents qui y ont trouvé refuge.

Sur cette carte se superpose au tout début du XIXe siècle une nouvelle carte renforçant l'axe nord-sud : la route de Grenoble est certes, depuis longtemps, commerciale (le Trièves exporte du blé, du chanvre, du bois...), elle a été militaire ; elle devient politique et administrative dans la France centralisée de Napoléon : hommes et documents circulent entre les écoles, la Mairie, l'inspection académique, le Rectorat de Grenoble, la Préfecture, les Ministères. Dans le même temps, des travaux sont engagés pour désenclaver Mens et le Trièves¹, mais il faut encore une journée pour parcourir les 45 km qui les séparent de Grenoble.

L'édification d'une quasi-école normale à Mens, bourg de moins de 2000 habitants dont un millier de protestants, est donc improbable. De multiples acteurs y contribuent ou s'y opposent à l'échelle locale (Maires, conseillers municipaux, pasteurs ...), départementale (recteurs, inspecteurs d'académie, préfets, inspecteurs...), nationale (ministres, directeurs de l'enseignement primaire, membres de sociétés...) et internationale (sociétés protestantes, bienfaiteurs...). L'histoire de l'École modèle de Mens s'est accompagnée d'un patient travail de construction et de la mobilisation de réseaux, locaux, départementaux, nationaux et européens, travail qui trouve son apogée au début des années 1830 avec le pasteur André Blanc et, autour de 1900, avec le pasteur Hector Chaudon. C'est à la période des commencements que je me limiterai ici.

1. Instruire en terre protestante.

1.1 : De l'Édit de tolérance aux lois organiques.

Après l'Édit de Nantes (1598), Mens, que l'on qualifiait volontiers de « petite Genève », comptait 1000 fidèles de l'église réformée, soit 94 % de la population². Comme dans les autres villes huguenotes, les membres du consistoire, les « anciens », régissent la vie de la paroisse d'une main de fer, « veillent à ce que tous les fidèles assistent aux services, distribuent les méreaux pour la Cène, assurent l'ordre, contrôlent la vie privée des paroissiens » ; ils administrent aussi la ville elle-même : « arbitre et tribunal de paix des localités protestantes, le consistoire s'y occupe des conflits sociaux. Il

¹ La construction de la route royale de Grenoble à Sisteron est achevée en 1828 ; celle des routes de Lalley à La Mure, et de Clelles à Corps en 1834 ; le pont sur l'Ebron est réparé en 1835. Il faudra attendre 1878 pour que soit ouverte la voie de chemin de fer Grenoble - Veynes et la gare de Clelles desservant Mens qui faciliteront considérablement le recrutement de l'École modèle.

² Pierre Bolle : « Situation du protestantisme en Dauphiné et Vivarais (fin XVIe – début XVIIe siècles) », in *L'édit de Nantes : un compromis réussi ? Une paix des religions en Dauphiné-Vivarais et en Europe*, Grenoble, PUG, 1999.

assure l'assistance publique et hospitalière ».³ Ils ouvrent des écoles, conformément à l'article 2 de la *Discipline* de l'Église réformée du Royaume de France (1559) : " les églises feront tout devoir de faire dresser écoles et donneront ordre que la jeunesse soit instruite ". Instruire la jeunesse, c'est lui permettre de lire la Bible, de l'interpréter et d'adhérer aux idées de la Réforme, c'est aussi constituer la « pépinière de l'Église »⁴ en formant les pasteurs, c'est enfin, se donner les moyens de gouverner la cité, conformément à la prescription de Calvin dans ses *Ordonnances ecclésiastiques* : il « faudra dresser collège pour instruire les enfans, afin de les préparer tant au ministère qu'au gouvernement civil. »

Sitôt après la révocation de l'Édit de Nantes (1685), le temple de Mens est détruit, les écoles protestantes sont interdites au profit d'écoles congréganistes (Frères des Écoles chrétiennes, Sœurs de la Charité ...). Les protestants qui n'ont pas fui dans les pays du Refuge doivent abjurer mais beaucoup de ces « nouveaux convertis » résistent à leur manière ; ils ne se livrent ni à la lutte armée ni à la tentation prophétique, à la différence de leurs coreligionnaires Cévenols, mais ils refusent obstinément les actes de catholicité : certains vont se marier et faire baptiser leurs enfants à Nyon en Suisse ; beaucoup préfèrent instruire leurs enfants à la maison, ou les envoyer chez des parents réfugiés à Genève s'ils en ont les moyens, ou encore renoncer à les instruire, plutôt que de les scolariser dans l'école catholique⁵.

Au début du 19^e siècle, après les lois organiques de Napoléon Ier rétablissant la liberté de culte, Mens ne compte plus qu'un millier de protestants, on l'a dit. Ceux-ci vivent de petite industrie (clouterie, ganterie, tissage du chanvre puis de la soie...), de l'élevage, de l'agriculture, de sylviculture... Les magistrats, le conseil municipal, les fonctionnaires et les bourgeois sont, tout au long du siècle, majoritairement protestants. La Mairie a une politique scolaire active et édifie, notamment, une école d'enseignement mutuel en 1818 – mode d'enseignement soutenu par le pasteur André Blanc⁶. Le conseil presbytéral (ex consistoire) ne gouverne plus à qualité la cité, mais il continue de régler la vie de la paroisse et soutient des écoles dans un contexte de concurrence scolaire⁷.

1.2. Former de futurs évangélistes ou de futurs instituteurs ?

Dès la fin des années 20, André Blanc et Félix Neff prennent l'initiative de former quelques jeunes gens après l'école primaire. Peut-on y voir les prémices de l'École modèle ?

André Blanc (1790-1846), nommé pasteur à Mens en 1817 a été formé au Séminaire de Lausanne et s'inscrit dans le mouvement piétiste du Réveil. Il fréquente les pasteurs revivalistes du consistoire (implanté à Mens depuis les lois organiques et regroupant les 5000 membres des églises réformées du sud au nord de l'Isère), en premier lieu César Bonifas, nommé à Grenoble en 1820. Il est aussi en relation avec Adolphe Monod à Lyon, et avec le groupe évangélique de Nyon, près de Genève, dont font partie Jean Isaac Samuel Cellérier, Louis Gaussen, Ami Bost, Félix Neff et César Bonifas. Ces

³ E.- G. Léonard : *Histoire générale du protestantisme*, tome III, Paris, PUF, 1964, p.317.

Cf. aussi P. BOLLE : *Le protestantisme en Dauphiné au XVII^e siècle : religion et vie quotidienne à Mens-en-Trièves, Die et Gap (1650-1685)*, La-Bégude-de-Mazenc : Curandera Paris : Diffusion Alternative, 1983.

⁴ P. Bolle : « une paroisse réformée du Dauphiné », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, 1965, p.69. Comme le note l'auteur, dans la *Discipline*, le chapitre « écoles » vient après « ministres », avant « anciens et diacres ». (p.19)

⁵ Les archives témoignent d'une multitude d'autres petits actes de résistance : refus de l'extrême onction, enterrements de nuit dans les champs, travail ostensible le dimanche, non-participation à la messe...

⁶ ADI Archives communales de Mens, 20226/3 Ecoles

⁷ Philippe Huet note un niveau d'instruction très bas en 1789 : lors d'une réunion dans l'église de Mens, 75 personnes sur 180 ne savent pas signer. Voir Ph. Huet : « La vie administrative d'un bourg de montagne en Dauphiné : Mens en Trièves », in *Actes du colloque d'Orléans (30 septembre, 1^{er} et 2 octobre 1993)* : *L'administration territoriale de la France (1750-1940)*, Presses de l'Université d'Orléans, 1998.

partisans du Réveil prônent, contre un protestantisme qu'ils jugent desséché et austère, une foi simple, une lecture expérientielle des Ecritures, un enseignement et des prédications qui touchent le cœur.

En 1821, César Bonifas crée une église à Grenoble et, pour une suppléance, fait appel à l'Église piétiste de Bourg de Four (Genève) qui lui envoie Félix Neff (1797-1829)⁸. Celui-ci est un jeune suisse « évangéliste du sang versé », pour parler comme Daniel Robert, qui prône et pratique une religion enthousiaste, centrée sur la figure du pécheur damné et sur la figure du Christ souffrant et sauveur. Indifférent aux rationalisations et aux controverses théologiques (du reste, il n'a pas suivi de cursus de théologie), il s'emploie à réveiller les paroissiens « endormis », multiplie les visites, les assemblées, les conversions. A la fin de 1821, pour remplacer le pasteur Raoux, il est appelé par Blanc à Mens, qu'il s'emploie aussitôt à « réveiller ». Infatigable, il évangélise les quatre coins du Trièves, multipliant les entretiens, les réunions de prière le soir dans les maisons, les séances de catéchisme par classes d'âge, tantôt avec les garçons, tantôt avec les filles⁹ ; il dispense aussi un enseignement hors de toute institution. « A certaines heures, écrit A. Blanc, il réunissait chez lui quelques jeunes gens intelligents et pieux pour leur enseigner les premiers éléments de sciences. Trois ou quatre d'entre eux manifestaient le désir et les dispositions nécessaires pour devenir des serviteurs du Christ. (...) il parvint à les faire arriver à l'académie de Montauban, non sans les avertir de tous les dangers auxquels seraient exposées leurs âmes simples et sans expérience »¹⁰. Son but à Mens était donc d'initier une formation de futurs pasteurs, non d'instituteurs, enjoignant à ses élèves, dans une lettre imprégnée de patois de Canaan, d'apprendre les langues, les mathématiques, l'histoire, les sciences naturelles et de faire « servir ces connaissances au règne de Dieu », mais de ne rien attendre de leurs semblables en matière de métaphysique et de théologie : « ce sont des choses que l'œil n'a point vues, que l'oreille n'a point entendues, et qui ne sont pas montées au cœur de l'homme, mais que l'Eternel a réservées à ceux qu'il aime ; et comme nul ne sait ce qui est dans l'homme, sinon l'esprit de l'homme, nul de ne connaît ce qui est Dieu, sinon l'Esprit de Dieu »¹¹. Il y a donc, pour Neff, deux sortes de savoirs : les savoirs profanes utiles que l'on peut enseigner et apprendre, et la connaissance des choses divines que l'on acquiert par grâce, par l'effusion du Saint Esprit.

Blanc, d'un revivalisme plus modéré, n'oppose pas ces deux types de connaissances, comme on le voit après le départ de Félix Neff. Celui-ci, accusé par Scipion Raoux et quelques paroissiens de provoquer un schisme dans l'église protestante de Mens, accusé par le Préfet de « provoquer le trouble dans le pays » et d'être inféodé à l'Angleterre, est « éloigné » de Mens en 1823¹². Il choisit de poursuivre et d'amplifier sa mission d'évangélisation et d'instruction parmi les paysans des Hautes Alpes, et crée une école normale indépendante en 1825. Il meurt en 1829. Blanc s'adonne alors à l'une de ses activités préférées, que Neff critiquait, « la controverse » avec le curé de Mens et les autorités catholiques¹³ : la théologie, l'ecclésiologie et l'histoire de l'Eglise sont, pour lui, objet de savoirs et

⁸ Sur Félix Neff, Cf. A. Bost : *Lettres de Félix Neff, missionnaire protestant en Suisse et dans les départements de l'Isère et des Hautes-Alpes*, Genève, chez l'auteur, 1842.

S. Lortsch : *Félix Neff, l'apôtre des Hautes-Alpes*. Biographie et préface de PY Kirschleger, Editions Ampelos, 2010.

⁹ Sur les méthodes d'évangélisation de F. Neff, voir P. Bolle : « Félix Neff, 1797-1829 », in Alain Belmont (éd) : *Pierres de mémoire, écrits d'histoire. Pages d'Histoire en Dauphiné offertes à Vital Chomel*, Grenoble, PUG, 2000.

¹⁰ A. Blanc : *Vie de Félix Neff*, p.22.

¹¹ *Id.*, *ibid*, p. 24-25

¹² Lettre du Préfet de l'Isère au Ministre (brouillon), ADI_9V1_5

¹³ André Blanc : *De la Prétendue primauté du pape et du séjour de Saint Pierre à Rome, en réponse à M. l'Abbé Tabardel*, Paris, Riesler, 1838.

d'argumentation rationnels dans son combat contre l'Eglise catholique. Quant aux autres savoirs positifs, il en attend lui aussi de faire « avancer le règne de Dieu », entendons par là instruire les protestants pour protestantiser le pays. C'est dans ce but que les revivalistes genevois établissent un Institut destiné à la formation d'instituteurs populaires et d'évangélistes en 1830¹⁴ et que Blanc fonde en 1829 une école modèle primaire. Il s'agit à l'époque d'une école primaire mutuelle dont les méthodes doivent servir de modèle aux maîtres des autres écoles, mais qui devra renoncer à l'enseignement mutuel et adopter l'enseignement simultané faute d'un nombre suffisant d'élèves. Blanc obtiendra qu'elle soit reconnue d'utilité publique par le Ministère de l'instruction publique en 1833.

Le projet éducatif de Blanc se distingue ainsi de celui de Neff : celui-ci est solitaire et militant, celui-là cherche l'appui et la stabilité des institutions ; en matière de religion, celui-ci professe une « connaissance » inspirée dans une démarche de foi, celui-là connaissance du religieux en partie profanisée ; celui-ci est un missionnaire préparant des évangélisateurs, celui-là deviendra un instituteur d'instituteurs, prêt à des alliances et à des compromis sur les savoirs et les méthodes d'enseignement.

2. L'École modèle de Mens, œuvre de réseau.

2.1. La loi Guizot, le moment opportun.

En mars 1833, André Blanc adresse à François Guizot, ministre de l'Instruction publique, un mémoire sur l'état déplorable de l'instruction primaire dans les campagnes¹⁵. Celui-ci lui répond le 8 avril : « j'ai lu avec intérêt votre travail qui se recommande par les vues les plus utiles et par un amour sincère du bien public. Je tiendrai compte tout particulièrement des observations qu'il renferme en faveur de l'éducation populaire »¹⁶. Le 27 avril 1833, André Blanc est fait chevalier de la Légion d'honneur par ordonnance royale.

Deux mois après, la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction publique est votée. Elle institue 4 types d'écoles selon qu'elles sont financées sur fonds privés ou publics, qu'elles sont confessionnelles ou laïques (mixtes quant aux cultes). C'est dans ce cadre que sont créées une École normale (publique non confessionnelle) dans chaque département et des Écoles Modèles publiques confessionnelles : l'ordonnance du 16 juillet 33 stipule que dans les départements dont les habitants professent différents cultes, le gouvernement peut autoriser l'établissement d'écoles modèles destinées à la préparation du personnel enseignant des écoles primaires. L'arrêté du 28 mai 1834 du Ministère de l'Instruction publique institue trois Écoles Modèles protestantes à Dieulefit, Montbéliard et Mens. Elles doivent suivre les programmes nationaux des Ecoles normales pour préparer le brevet simple, elles sont soumises à une inspection annuelle et sont dotées d'une commission de surveillance, elle disposent d'un budget constitué de fonds de l'Etat et du Conseil général, elles disposent aussi de l'aide de la Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France (créée en 1829)

- *Lettre à M. l'abbé Desmoulins, faisant suite à la lettre à M. l'abbé Guyon et en réponse aux calomnies dirigées contre les réformateurs et contre quelques principes de la religion chrétienne réformée*, Paris, Riesler, 1838

- *Un Ministre, protestant aux prises avec un prêtre catholique-romain, en réponse à la Brochure de M. l'Abbé Desmoulins, intitulée : Rome et Genève*, Grenoble : Allier, janv. 1839

D'autres libelles suivront dans les années 40, critiquant la confession auriculaire, la croyance au purgatoire, le culte des saints.

¹⁴ E.-G. Léonard, op.cit. p.98.

¹⁵ *Quelques observations d'un pasteur de campagne sur l'instruction primaires dans les communes rurales, par un Pasteur de campagne*, Grenoble, Baratier, 1835, in-8°, 8 pp.

¹⁶ Cité par J.-M. Quérard : *La littérature française contemporaine. XIXe siècle*. Tome I, Paris, Daguin, éd. 1842.

sous forme de demi-bourses. Peu soutenue par la municipalité qui lui prête un local pendant 2 ans seulement, puis refuse des subventions au motif que ses ressources ont été absorbées par la construction de routes, l'École de Mens devra faire des collectes auprès des protestants du Trièves et faire payer un écolage aux « familles pieuses » qui souhaitent une instruction primaire supérieure pour leur enfant.

L'École modèle de Mens connaît des débuts difficiles. Elle est fondée contre la volonté du Recteur, de l'Inspecteur d'académie et du Préfet qui la jugent inutile, craignent les difficultés de recrutement compte tenu du faible nombre d'écoles protestantes en Isère, la suspectent d'être un foyer d'évangélistes. Elle ouvre avec une dizaine d'élèves alors que la limite fixée par l'Inspecteur d'Académie s'élève à 15 – pour élargir son recrutement, elle devra s'ouvrir à des élèves venant d'autres départements, et à la formation de futurs missionnaires et évangélistes. Elle est en butte aux réticences du Conseil Général qui n'accepte pas de financer par son biais des instituteurs d'autres départements. Elle est sévèrement critiquée par les premiers inspecteurs dont les rapports notent que ses élèves ont un niveau inférieur à celui des écoles primaires – le niveau et les résultats s'amélioreront au fil du temps, jusqu'à équivaloir ceux de l'École normale de Grenoble.

Dans ces conditions, comment cette école a-t-elle pu s'implanter à Mens ?

2.2. Une mobilisation élargie.

Nous avons vu André Blanc s'appuyer, dans les années 1820, sur son réseau revivaliste pour obtenir un suffragant afin d'assurer le fonctionnement de sa paroisse. Par la suite, pour créer et entretenir l'École modèle, il demande leur soutien à des coreligionnaires, à des membres de l'administration, parfois à des personnes telles qu'Adrien de Gasparin, protestant revivaliste et préfet de l'Isère en 1830 puis ministre de l'intérieur, qui cumulent les deux qualités.

Le maillon le plus déterminant de son réseau est incontestablement François Guizot. Des relations de personne à personne ont probablement facilité sa mobilisation par André Blanc. Elles passent par César Bonifas, dont la femme, née Guizot, est proche parente du ministre – il prendra bientôt du reste, le nom de Bonifas-Guizot. Il est probable que Bonifas, qui a déjà servi d'intermédiaire pour le recrutement de Félix Neff, a informé le ministre du projet du pasteur et réciproquement. De plus, Guizot fréquente alors le cercle revivaliste de Madame Necker de Saussure au château de Coppet près de Genève, cercle qui comprend des membres du groupe de Noyon. Madame Necker, en outre, dirige un établissement modèle et la « foi est l'âme de son enseignement »¹⁷.

Mais la puissance d'un réseau ne peut tenir seulement à des relations personnelles. Celle du réseau tissé par Blanc tient à des principes communs, à des conceptions partagées de l'éducation, de la religion, de la politique.

Ce n'est pas en théologien que Guizot aborde la question religieuse, mais en éducateur et en politique. Convaincu que l'Église n'a plus de compétence temporelle, que l'État n'a plus de compétence religieuse, il en appelle à leur alliance en matière d'éducation : « Il faut que l'éducation populaire soit donnée et reçue au sein d'une atmosphère religieuse, que les impressions et habitudes religieuses y pénètrent de toutes parts. La religion n'est pas une étude ou un exercice auquel on assigne son lieu et son heure ; c'est une foi, une loi qui doit se faire sentir constamment et partout, et qui n'exerce qu'à ce prix, sur l'âme et la vie, toute sa salutaire action. C'est dire que, dans les écoles primaires, l'influence religieuse doit être habituellement présente¹⁸ ». Déjà, dans son rapport au Roi de 1834, il affirmait : « c'est avant tout dans les écoles normales, dans ces pépinières d'instituteurs futurs, qu'il est essentiel de répandre une instruction morale et religieuse pure, élevée et efficace.... Nul doute que, dans quelques années, l'enseignement religieux des écoles normales ne réagissent puissamment sur les

¹⁷ P.-Y. Kirschleger : *La religion de Guizot*, Genève, Labor et Fides, 1999

¹⁸ F. Guizot : *Mémoires...* cité par P.-Y. Kirschleger, p. 76.

écoles primaires, soit directement par l'instruction morale et religieuse qui y sera répandue, soit indirectement en les fournissant de maîtres consciencieusement attachés à leurs devoirs ». L'atmosphère morale et religieuse de Mens ne pouvait que lui convenir, comme aux membres des cercles revivalistes, et le pasteur Blanc ne se fait pas faute de retourner le stigmate de l'enclavement : les jeunes gens n'y courent « aucun des dangers auxquels leurs mœurs seraient exposés dans une grande ville ».

En outre, la création de l'École modèle de Mens s'inscrit dans ce que Pierre Rosanvallon a appelé le « moment Guizot ». C'est le temps où l'on s'efforce d'articuler un « principe libéral » et un « principe national » : Guizot rejette à la fois le tout libéralisme, qui n'est que désordre, et le tout Etat ou le tout Eglise, qui ne sont que domination des libertés individuelles. Au plan scolaire aussi, il écarte « le système de la liberté absolue (qui) est impraticable et serait funeste » : « les lumières ne sont ni assez générales ni assez également réparties, pour que l'Etat puisse sans danger abandonner, soit à des autorités locales, plus ou moins indépendantes, soit à des particuliers, le soin d'élever et d'instruire la jeunesse » ; « il y a tant d'intérêts opposés, d'opinions divergentes et de passions ennemies, que le gouvernement (...) doit nécessairement se charger de l'éducation en commun des générations naissantes, afin d'empêcher que les causes de désunion et de trouble ne se perpétuent... »¹⁹. Mais il condamne tout autant une emprise de l'Etat qui annihilerait les libertés. Une formule célèbre résume le rôle qu'il assigne à l'éducation. Contre ceux qui prétendent que l'instruction du peuple est ferment de sédition, il affirme que « l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce » : elle le laisse sous l'empire de sédition, elle contrarie son besoin de savoir et son espérance d'améliorer sa situation, « cette espérance déçue se change en une inquiétude et en une irritation toujours croissantes »²⁰.

André Blanc cherche aussi à concilier liberté des individus et « loi commune » : « Que la voix sacrée de la liberté retentisse au fond des cœurs ; qu'une sage tolérance commande le respect pour toutes les convictions ; que chacun puisse professer son culte sous l'égide de la loi commune, alors on verra les citoyens se traiter avec des égards réciproques ! (...) La liberté politique suppose la liberté de conscience. Elles s'allient et se prêtent un mutuel appui... »²¹. Mis à l'épreuve de l'expérience, son libéralisme s'accommode d'un recours à l'Etat quand il ne peut s'appuyer sur les autorités locales.

L'École modèle de Mens a été ainsi projetée et édifiée par en bas et par en haut. Par en bas, l'enseignement ponctuel dispensé par Félix Neff et André Blanc à de futurs évangélistes, plus tard, le projet d'école « normale » d'André Blanc et probablement une attente de jeunes gens, de parents et de conseils presbytéraux. Par en haut, non seulement l'institutionnalisation et la mise en forme de l'École (organisation, programmes, règles de choix des enseignants, contrôle), mais encore, ce qui est original, l'intervention directe et attentive du ministre lui-même qui l'impose aux autorités préfectorale, rectorale et académique.

André Blanc se revendiquait « pasteur de campagne » dans son mémoire remis à Guizot... Pasteur d'une communauté aux « goûts simples et modestes », cherchant à convaincre les grands, il a su créer un réseau étendu des gens de Mens et du Trièves à des membres de l'administration centrale, à des

¹⁹ F. Guizot : *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'Instruction publique en France*, Paris, Maradan, 1816. p. 128-129

²⁰ *id.*, *ibid.* p. 5.

²¹ Blanc, André : *Statistique sur le canton de Mens. Lettres à Lucie sur le canton de Mens (Isère)*, Mens, Louis Payan, 1844, p. 38-39.

hommes politiques de première importance, aux élites protestantes parisiennes et genevoises. Ses successeurs, particulièrement Edouard Cambefort et Hector Chaudon au tournant du XXe siècle ont poursuivi dans la même démarche.

Quoi qu'en dise le roman mensois ou évangélique, Félix Neff n'a pas fondé l'École modèle de Mens. Sa figure de fondateur s'est trouvée mobilisée et mise en avant, au milieu du siècle, lorsque le Ministère a réduit ou supprimé ses subsides : les successeurs d'André Blanc qui poursuivaient son travail de mise en réseaux, prirent cette figure de saint protestant, réputée en Suisse et en Angleterre, comme une ressource pour obtenir des fonds d'étrangers ...

Jacqueline Gautherin

Laboratoire ECP – Université Lumière Lyon2

Beauvallon, une école pour changer l'éducation, une communauté pour changer la société (1929-1945),

Évoquant l'École de Beauvallon dans la période historique de sa fondation (1929-1945), Philippe Meirieu voit dans la mise en œuvre de ce projet «... une volonté en actes, une détermination sans faille pour promouvoir l'humain dans ce qu'il a de plus noble et de plus élevé, un combat pied à pied contre toutes les formes de résignation » et en salue la contribution à « l'insurrection pédagogique » de l'entre-deux-guerres¹. Or, cette école, par la volonté de ses deux fondatrices, revendique la qualité d'école nouvelle, au sens des années 1925-1935, et proclame sa dette envers l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), ses maîtres, son enseignement aussi bien théorique que pratique, ses ambitions pour l'école, pour l'enfant, pour l'humanité.

Pendant la période de fondation et de croissance de Beauvallon (1929-1939), l'observance des principes issus de l'IJJR aboutit à une sorte de labellisation de l'École sans pour autant l'enfermer dans une dépendance étroite. Au contraire, les liens avec Genève élargissent l'horizon de Beauvallon. Sa fondatrice dieulefitoise, Marguerite Soubeyran, multiplie les visites, rencontres, découvertes d'établissements, de fondateurs, de méthodes qui enrichissent son projet de départ et lui donnent, au moment de sa mise en œuvre, une ouverture remarquable. Si bien que l'IJJR apparaît à la fois comme une source, une référence et une dynamique à caractère universaliste. Au moment où se multiplient les crises (1935-1938) annonciatrices de la Deuxième Guerre mondiale, Beauvallon connaît un succès qui entraîne à la fois l'agrandissement des lieux d'accueil et le renforcement de l'équipe de direction.

La communauté qui va être appelée « la République des enfants » affronte les temps de l'insécurité, puis de la guerre, et du désastre de tout un pays entre 1940 et 1945. Les épreuves qui en résultent vont lui conférer une notoriété supplémentaire, fondée sur la résistance civile et morale, l'accueil des réfugiés, la vitalité d'un foyer et d'une communauté humaine, intacts à la fin de l'Occupation, malgré les dangers permanents et les risques pleinement assumés.

1. De l'IJJR au projet « Beauvallon »

Dans le film *Une école, une vie* (mars 1973)², Marguerite Soubeyran rappelle :
« Je ne pourrai jamais assez dire quelle reconnaissance je porte à l'Institut des sciences de l'éducation Jean-Jacques Rousseau à Genève. Toutes les idées développées à l'Institut concernant l'école nouvelle, l'école active, l'école sur mesure, correspondaient à tout ce que je pressentais, à tout ce que je désirais. »

Il est donc naturel et indispensable, pour comprendre la décision de créer une école nouvelle à Beauvallon, de retourner sur les pas de Marguerite Soubeyran et d'interroger Genève, puisque c'est le lieu de la découverte du monde des écoles nouvelles, des maîtres qui en construisent les fondements et en propagent les expériences. Cette quête des origines a également pour but de comprendre les expressions utilisées par la fondatrice de Beauvallon quand elle rappelle, quarante-trois ans après l'arrivée des tout premiers enfants à Beauvallon, qu'elle était à la recherche d'une école nouvelle (se démarquer de l'école officielle, opérer avec elle une rupture

¹ Philippe Meirieu, « Préface » dans : Bernard Delpal, *L'Album de Beauvallon Fondation et période historique de l'École (1929-1945)*, Un Comptoir d'Édition- PMH, 2014.

² Film réalisé en 1972 par deux anciens de Beauvallon, José Varela et François Moreuil, suite à une commande de la chaîne de TV nationale Antenne 2, diffusé avec un énorme succès d'audience en mars 1973.

radicale), active (ambition pédagogique), sur mesure (donner à l'enfant sa place dans l'institution).

Marguerite Soubeyran (1894 -1980) appartient à une famille protestante renommée de la petite ville de Dieulefit, au sud de la Drôme. Infirmière diplômée d'Etat, comme beaucoup de jeunes femmes de son milieu, elle se dévoue au soin des blessés, mutilés et gazés les trois premières années de la Grande Guerre. Bouleversée par les conséquences humaines de ce conflit, elle rejoint le pacifisme qui se développe aux Etats-Unis et en Europe et cherche à s'investir dans un projet à la fois humanitaire et universaliste. Elle s'est persuadée que les patriotismes et les nationalismes encourrent une lourde responsabilité dans les désastres qui ont affecté tant de peuples entre 1914 et 1918, avec des conséquences durables. Elle rejoint l'IJJR et s'inscrit pour deux semestres d'enseignement (1927 et 1928). Ses maîtres principaux sont Edouard Claparède,



Détail de la photo de la « volée » 1928, IJJR (Pierre Bovet, Hélène Antipoff, Adolphe Claparède, Marguerite Soubeyran)

Ferrière, Hélène Antipoff, Pierre Bovet, Albert Malche et Jean Piaget. Passionnée par leur enseignement, elle fréquente les laboratoires et écoles-modèles en lien avec l'IJJR, la Maison des petits ou le Home « Chez nous » à La Clochette (près de Lausanne). Elle participe également aux sorties, aux rencontres extra-scolaires proposées par Ferrière et Claparède. Quand elle les évoque, c'est pour décrire avec émerveillement la vitalité de liens tout à fait nouveaux entre enseignants et enseignés.



Une « sortie » chez Claparède, à Champel, 1928 (Arch. IJJR) Livre d'or :

M. Soubeyran se trouve dans l'angle inférieur droit, de face.
« Je me suis imprégnée de tout ce que nous avons dit ensemble »



Une page du

deux témoignages palestiniens, 1928 (Arch.IJJR)

Au sein de l'IJJR, Marguerite Soubeyran fortifie ses convictions et ses attentes : suivant Jean-Jacques Rousseau, l'enfant est au cœur du renouveau social, c'est de lui que le maître apprend la



Vignette BIE, IJJR ..
« Ut per juvenes ascendat mundus »

meilleure manière d'enseigner. Aussi les disciplines récentes, pédagogie, psychologie, psychologie génétique, pratique des tests (A. Binet), en même temps que le recours à l'expérimentation, à la nature, à ce qui éveille les sens et développe le corps forment un ensemble indissociable de l'école nouvelle, construit sur des bases scientifiques. L'IJJR propose au reste du monde un principe fort : ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école, c'est l'école qui doit connaître l'enfant pour servir son développement, démarche qui implique une nette rupture avec l'enseignement « officiel » ou « traditionnel ».



Marguerite Soubeyran, photo de 1943, coll. AAB



Catherine Krafft, portrait de 1941

Au contact de ses condisciples, venus de plusieurs pays, même lointains (Amérique latine), Marguerite Soubeyran élargit son horizon pédagogique. Elle découvre les attentes de jeunes gens impatientes de mettre en place des écoles nouvelles, d'appliquer les principes de l'IJRR, en particulier dans des pays jeunes (comme la Palestine) ou nouvellement restaurés (comme la Pologne). Des relations durables se mettent en place à Genève et expliquent en partie l'intérêt qu'elle manifeste ensuite pour Francisco Ferrer, pour Janusz Korczak, médecin et pédiatre, très attentif à l'enfant en tant que personne, pour Maria Montessori et la Casa Dei Bambini, pour Rudolf Steiner et les anthroposophes.

À Genève, pendant ses études, Marguerite Soubeyran rencontre Catherine Krafft (1899-1982). Les deux femmes, attirées l'une vers l'autre, forment un couple amoureux et décident ensemble de se lancer dans la création d'une école nouvelle à Dieulefit, sur le site de Beauvallon, avec les encouragements d'Edouard Claparède. Six après l'ouverture de l'École, les deux fondatrices se rendent à Genève pour adopter chacune un enfant et fonder une famille parentale. Il est possible – sans certitude cependant – qu'elles se soient adressées à La Cause, organisme d'adoption international fondé par le pasteur Freddy Durrleman (1881-1944), bien connu de Catherine Krafft et de sa famille.



Le site de Beauvallon à l'époque de la 2^e Guerre mondiale. À gauche, entre les arbres, la pension réée en 1917, lieu d'accueil des premiers élèves en septembre 1929. Au 2^e plan, la « Ferme » d'el'École, devenue lieu d'accueil des réfugiés catalans en 1938. À l'arrière-plan, les deux bâtiments de l'École nouvelle, la Grande Maison (1930) et la Petite Maison (sur la gauche de la précédente, 1935). Carte postale des années 50, coll. PMH.

2. Une école pour changer l'éducation, une communauté pour changer la société

Ensemble, les deux fondatrices accueillent les premiers enfants dans une pension, créée en 1917 par Marguerite Soubeyran, sur le site de Beauvallon, commune de Dieulefit, légèrement à l'écart de l'agglomération. Les débuts sont modestes (rentrée scolaire 1929), mais assez convaincants pour que les deux fondatrices se lancent dans un vaste programme de construction d'où sortent la « Grande Maison » (1930), puis la « Petite Maison » (1935).

Marguerite Soubeyran a réussi, au tout début de l'aventure, à s'assurer de nombreux appuis : celui de sa famille, très connue dans le pays, qui soutient le projet et cautionne les inévitables emprunts ; de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, d'Hélène Antipoff, enseignante, assistante de Claparède, devenue amie proche. Son fils Daniel, du reste, a été accueilli à Beauvallon alors que sa mère réside au Brésil. On insistera sur l'appui décisif du médecin local, Georges Luigi. Ce

dernier, fils de pasteur, s'est installé à Dieulefit en 1919 et y « lance » le climatisme, puis la climatothérapie. Il a beaucoup de considération pour Marguerite Soubeyran. Il admire qu'elle se soit autant dévouée, comme infirmière, pendant la Grande Guerre. Pour elle, il résout une sérieuse difficulté surgie au commencement de l'École : comment obtenir l'autorisation académique pour un établissement scolaire mixte, avec internat, où vivent ensemble adultes et enfants, les deux sexes côte à côte ? Encouragée par le docteur Luigi, Marguerite Soubeyran a présenté l'École, dès sa fondation, comme une école de plein air (son titre officiel) où la santé de l'enfant est surveillée, protégée et, s'il le faut, rétablie. Les enfants attendus ne sont pas des tuberculeux, l'école n'est pas un sanatorium. Ils ne sont pas non plus des « anormaux ni des « arriérés » (termes de l'époque). Ce sont des enfants qui éprouvent des troubles respiratoires, ou bien qui sont « difficiles », soit qu'ils aient connu des difficultés à l'école traditionnelle, soit que le milieu familial n'ait pas été en mesure de prendre l'enfant en charge.

Le succès est impressionnant. En 1933, *Pour l'Ère nouvelle* fait une publicité à l'École de Beauvallon qui vaut reconnaissance et ticket d'entrée dans le club des écoles nouvelles reconnues par l'IJRR. Les demandes affluent. Il faut augmenter les capacités d'accueil (construction de la « Petite maison » en 1935, à côté de la « Grande maison »), et recruter en 1936 une troisième directrice, Simone Monnier. La fondatrice la présente ainsi : « Mademoiselle Monnier, très différente de Mademoiselle Krafft et de moi-même, s'intéresse spécialement à la psychologie, au dessin, à la peinture, la musique, l'art dramatique. Elle va donc s'attacher particulièrement à toutes ces activités jusque-là un peu négligées, et qui pourtant sont primordiales dans toute éducation. Nous visitons, en 1939, Mademoiselle Monnier et moi-même, les Écoles Decroly en Belgique et des Écoles nouvelles en Angleterre³, pour voir sur place les méthodes pédagogiques que nous allons essayer d'appliquer. » Simone Monnier, plus jeune que les fondatrices (1913-2010), est née en Suisse. Son père, Daniel, est pasteur. Elle a été formée à l'IJRR où elle s'est passionnée pour la psychologie de Jung, la thérapie « morale », loin de la psychanalyse freudienne. Avec elle s'est mis en place un trio de directrices à l'intérieur duquel les tâches sont ainsi réparties : Marguerite

Soubeyran est la pédagogue et l'autorité de référence. Tous la nomment « Tante » ou « Mamie » Marguerite. Catherine Kraft, « Atie » pour tous les Beauvallonnais, est en charge de l'administration et du réconfort des tout petits. Simone Monnier, en plus des activités artistiques et d'éveil, assure le soutien psychologique des enfants (et parfois des adultes) avec une spécialité, l'interprétation des rêves.



Beauvallon « entre » dans *Pour l'ère nouvelle*, 1933.



Photogramme du film du Home « Chez nous »



Découverte-nature à Beauvallon, photo de 1937. Coll. AAB

Cette configuration semble s'inspirer de celle du Home « Chez nous », établissement très fréquenté par Marguerite Soubeyran. Il a fortement influencé l'École de Beauvallon, qu'il s'agisse de l'architecture, de la structure interne des espaces, de la prééminence indiscutée des femmes. Le Home « Chez Nous » est créé en 1919 par deux demoiselles, Marthe Fillion, fille

³ Dont l'école de Summerhill d'A.S. Neill.



Ut per juvenes crescat mundus,
Vignette employée par le Home
« Chez nous »

d'un pasteur parisien, et Lilli Lochner, fille d'un psychiatre de Leipzig, auxquelles s'associe l'Alsacienne Suzanne Lobstein en 1921. À Beauvallon, au sein du trio de direction, on retrouve des écarts de génération, une répartition des tâches analogues à ceux du Home « Chez nous » et une conviction identique : c'est par l'éducation des enfants que l'on réforme le monde. Dans le premier rapport imprimé (1921) sur leurs activités au Home « Chez Nous », les fondatrices révèlent à quel point «...le grand bouleversement si inattendu que fut la guerre fit sentir aux adultes la nécessité de se consacrer avec un zèle fervent au développement harmonieux des petits êtres qui seront la société de demain ». Et la devise qu'elles

choisissent pour leur institution est révélatrice de leurs espérances : *Ut per juvenes crescat mundus* (pour que les jeunes fassent grandir le monde).

La proximité entre le Home « Chez nous » et la future école de Beauvallon doit beaucoup aux relations directes entre Ferrière et Marguerite Soubeyran et au film *Chez nous*, réalisé en 1927, sur le Home. Ferrière s'est impliqué dans la diffusion du film. Il a affirmé qu'il a été vu dans le monde entier : « Lorsque, durant mes tournées de conférences en Europe centrale et orientale, durant l'entre-deux-guerres, on me demandait :

– Où l'École active, selon vos directives, est-elle le mieux appliquée ?

Je répondais :

– Au Home “ Chez Nous ”, à la Clochette sur Lausanne » (...) « on est venu le [le Home] voir de toute l'Europe, et même de plus loin : des Indes, d'Australie, d'Afrique australe et d'Amérique latine »⁴.

Le film est censé restituer une journée au « Home ». Ce qui est frappant, avec le recul, c'est l'omniprésence des enfants, au point que l'on se demande si des adultes – mis à part le trio de direction – font partie de cette communauté idéale ! Il traduit bien l'imprégnation pacifiste, universaliste, les pratiques pédagogiques intuitives, les relations fondées sur l'amour et l'affection, autant de thèmes et points forts qui émigrent à Dieulefit.

Dans cette période de fort développement (1933-1939), juste avant la guerre, l'École bénéficie de deux apports décisifs dans les années 30, et qui vont peser longtemps après sur la vie de Beauvallon.

Le premier résulte de la visite de Odenwaldschule (à Oberhambach, dans le duché de Hesse-Darmstadt) et de la rencontre de Paul et Edith Geheeb. Marguerite Soubeyran trouve ici une sorte de modèle pour au moins quatre raisons :

- l'école de Odenwald (fondée en 1910) est reconnue après la Grande Guerre comme une des trois meilleurs établissements, en Europe, où sont strictement appliqués les « 30 points » de la charte Ferrière (publiée en 1925, mais connue auparavant des pionniers et fondateurs), elle est une authentique « république des enfants » (art. 21 de la « charte » Ferrière),
- le corps et la nature sont au centre du projet,
- elle est une école allemande et, à ce titre, est un partenaire privilégié dans l'optique chère à Marguerite Soubeyran de fraternité et réconciliation entre les ennemis d'hier,

⁴ Adolphe Ferrière, *L'École active à travers l'Europe*, Lille, Ed. Victor Michon, 1948 (p. 146), cité par Joseph Coquoz, *Educació i Història - Revista d'Història de l'Educació*, n° 20, 2012, p. 27-46 (p. 30)

- les Geheeb « ouvrent » l'éducation sur l'Orient, l'Inde, et notamment Gandhi et Tagore, sur leur philosophie et leur rôle auprès de la jeunesse⁵. Cette ouverture vers l'Inde, les croyances, la culture, la philosophie indoues a paru indispensable à Marguerite Soubeyran, qui songeait à créer une sorte de partenariat étroit entre Beauvallon et l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry. Dans une étude parue en 1972, il apparaît que l'Ashram et Beauvallon s'accordaient une sorte de reconnaissance réciproque, dans les années 30, d'écoles « du libre progrès » ayant un « rayonnement mondial »⁶. Ces liens ont été facilités par la disciple française de Sri Aurobindo, « Mère » Mira Alfassa, qui connaissait Beauvallon de très près⁷. Les enfants de Beauvallon ont été, durant plusieurs générations, imprégnés de Tagore et Gandhi.



La « cure », photo de 1937,
terrasse de la « Grande Maison »
Coll. AAB

Voici comment : puisque l'École est une école de plein air, et puisque de nombreux enfants y entrent avec une pathologie respiratoire, pouvant aller jusqu'à la bronchiolite ou l'asthme (plus ou moins sévère), la règle observée encore après la guerre était d'obliger les enfants, après le repas de midi et en guise de sieste, à s'enrouler dans une couverture, à s'allonger sur la terrasse du 1er étage orientée plein sud. Sur le modèle du sanatorium, l'exposition au soleil au soleil devient une véritable héliothérapie, appelée « cure ». Mais l'originalité de Beauvallon tient au fait que durant tout le temps de la « cure », lecture est faite d'un passage de Tagore ou de Gandhi⁸.

En lien avec Odenwaldschule, Marguerite Soubeyran fait la connaissance d'un grand pédagogue, Ernst Jablonski, et c'est le second apport « allemand » à Beauvallon. Il est originaire d'Allemagne, né à Berlin en 1913, d'où il a émigré en 1933. Sa formation initiale est éclectique : psychologie, sociologie, histoire. En 1930, il fait la connaissance de la libre communauté scolaire de l'Odenwald, qui le familiarise avec les méthodes de la pédagogie nouvelle. Arrivé à Paris en 1933, il suit les cours de psychopédagogie d'Henri Wallon et obtient, tout en travaillant chez Citroën, un doctorat en Sorbonne. Il rencontre celle qui est devenue sa femme, Lydia, originaire de Riga (Lettonie), venue étudier la littérature comparée à Paris. En février 1939, le couple est engagé par la baronne Germaine de Rothschild pour diriger la maison de la Guette ouverte pour accueillir des enfants d'Autriche et d'Allemagne. La Guette est dissoute en juin 1940. Plusieurs des « enfants de la Guette », après un périple compliqué, via La Bourboule, arrivent à Beauvallon en juillet 1941.

Les sympathies communistes de Jablonski en font un cadre pédagogique atypique de l'OSE en 1945. Il quitte l'organisation en 1951 et, en lien avec la FICE, rejoint Beauvallon, y organise des séminaires, une session internationale, construit avec Marguerite Soubeyran un grand projet de lieu pédagogique franco-allemand, projet qui aboutit à la création du FIEF en 1961 à Châteauneuf-de-Mazenc⁹.

⁵ Tagore jouit d'un grand prestige depuis qu'il a obtenu le prix Nobel de littérature (1913). Gandhi fait l'objet, en 1927, d'une publication très remarquée (plusieurs fois rééditée) : *An autobiography or the story of my experiments with Truth*, by M. K. Gandhi, Navajivan, Publishing House, Ahmedabad, 1927 (1^{ère} éd.). Tagore, « une voix universelle », rencontre plusieurs fois Paul Geheeb en Suisse, dans les années 20, sans doute par l'intermédiaire de Romain Rolland, cf. *Le Courrier de l'UNESCO*, déc. 1961, p. 8

⁶ Gabriel Monod-Herzen, Jacqueline Benezech, *L'École du Libre Progrès de l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry*, Paris, Plon, 1972 (p. 18)

⁷ Témoignage de Violette Bissat, ancienne « préfète » de Beauvallon pendant l'Occupation, enregistré à Levallois en octobre 2010.

⁸ Témoignages nombreux des « anciens » notamment dans l'émission de Michel Schilovitz : *La mémoire, quarante cinq ans après, ou la parenthèse dieulefiteuse*, diffusée sur France Culture, en juin 1988 (deux fois 50 minutes).

⁹ FIEF : Foyer International d'Études Françaises. Les ruines (à l'origine d'une vaste reconstruction-restauration) et le terrain ont été achetés par M. Soubeyran en 1956. Le FIEF fonctionne toujours, en 2018.

L'intimité intellectuelle de Marguerite Soubeyran et de Ernst Jablonski (surnommé « Jouhy » dans la Drôme) a eu des répercussions nombreuses sur la trajectoire de la fondatrice de Beauvallon et sur « son » école. Avec la forte approbation du pédagogue allemand, elle se rapproche de Henri Wallon et Paul Langevin, du GFEN¹⁰, découvre Makarenko en même temps que l'URSS et les plans soviétiques pour l'enseignement populaire. À la veille de la Deuxième Guerre, « Tante Marguerite », la fondatrice inspirée, a su créer un réseau de relations qui assurent à son École un renom établi bien au-delà de Dieulefit. Les fondatrices reçoivent la visite de Claparède en 1934, une validation très appréciée. Elle a su doter son école d'une panoplie de théories, pratiques, intuitions pédagogiques dont elle donne un aperçu saisissant, un peu plus tard, au début de l'année 1945 :

« Nous pratiquons l'enseignement individualisé par fiches, car les élèves nous arrivent à toutes les époques de l'année et à tous les niveaux. Après examen par des tests: Binet Simon, Dearborn, P.V. 1 ère partie, Meilli, nous les classons d'après leur âge mental et leurs possibilités (...) Nous nous inspirons des méthodes Montessori et Decroly jusqu'à 10 ans, parce que, là, les programmes importent peu et, ensuite, du Dalton Plan et de Winnetka¹¹, du Project Method pour suivre les programmes et permettre aux enfants de pouvoir nous quitter brusquement. Nous pratiquons le Self Gouvernement avec assemblée d'enfants tous les 8 jours, où nous votons les responsables des classes, de la table, des chambres, et les lois fixant la discipline de toute la vie de la maison¹² ».

Marguerite Soubeyran a su se réapproprier ce qu'elle a découvert à Genève, et l'enrichir d'autres expériences éprouvées ailleurs dans le monde. Elle s'est persuadée, à la lecture d'Edmond Demolins, que Ferrière lui a fait découvrir, que la rénovation pédagogique passait par le recours aux hardiesses anglo-saxonnes. De ce sociologue anglophile, elle a lu *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897) ainsi que *L'Éducation nouvelle*, un vrai manifeste aux pères de famille (1898). Aussi va-t-elle suivre les innovations venues des États-Unis (Dalton Plan : première méthode de pédagogie différenciée créée en 1898 par Helen Parkhurst - Project Méthod, méthode de pédagogie autonome par auto-évaluation). Elle étudie Summerhill de près, se déclare disciple de Dewey¹³.

3. La République des enfants dans la Résistance (1939-1945)

Avec l'invasion de la France, en mai 1940, commence une période à la fois intense et épuisante pour « ceux de Beauvallon ». Marguerite Soubeyran évoque ainsi ces années de guerre et d'occupation : « Pendant quatre ans, nous allons vivre une vie exaltante, épuisante, ne pensant qu'à une chose, être un lieu d'asile pour les enfants et les adultes et tenir notre rôle dans la résistance. Nous recevons des enfants juifs pourchassés, des réfugiés juifs et non juifs. Des professeurs juifs, chassés des écoles de France et des Allemands antinazis. Nous hébergeons une centaine de personnes, le double de notre capacité normale. Notre maison étant ouverte à tous ceux qui en ont besoin. Nous continuons l'enseignement dans les classes et la vie de l'école se poursuit normalement, en tenant nos enfants au courant des événements mais en tâchant de leur éviter l'angoisse et de laisser leur âme et leur jeunesse intactes. Nous tous, les adultes, étions d'accord sur ce point.¹⁴ »

¹⁰ GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle, section pour la France de la LIEN, créé en 1922.

¹¹ Méthode (qui fait penser à l'école Freinet) mise au point par Carlton Washburne à Winnetka (près de Chicago) entre 1919 et 1943.

¹² Marguerite Soubeyran, Mémoire à l'académie de Grenoble pour obtenir un statut de « centre pédagogique expérimental », janvier (?) 1945, Archives des AAB.

¹³ M.S., 1974. Cette abréviation renvoie à l'autobiographie de M. Soubeyran rédigée en 1974. M.S. 1972 renvoie au texte rédigé par elle pour préparer le tournage du film *Une école, une vie*. La plupart des archives conservées sont placées sous la garde de l'association des Amis de Beauvallon (AAB), mise en place en janvier 1947.

¹⁴ Marguerite Soubeyran, autobiographie dactylographiée, 1974.

Comme en beaucoup d'autres lieux du sud de la France, la situation est difficile en ce début d'été 40. Dieulefit, si l'on regarde une carte, semble à l'abri de la tourmente, en zone sud. En fait, l'afflux des réfugiés, la captivité de nombreux hommes du Pays, et très vite la désorganisation des approvisionnements provoquent une situation de chaos, analogue à celle que connaissent des milliers de communes du centre et sud de la France.

Dieulefit est située en zone « non-occupée », sous la responsabilité des Italiens, jusqu'en septembre 1943 (ils sont alors remplacés par les Allemands). Aux yeux de beaucoup de réfugiés, Dieulefit et son pays (6 200 habitants) offrent une attrayante sécurité. Depuis la débâcle et l'été 40, chaque année de nouveaux arrivants, familles, individus solitaires, ont cherché à se fixer sur place. Et l'École de Beauvallon sert véritablement de « plaque tournante ». Marguerite Soubeyran met en place un véritable réseau de solidarité : pour cacher (adultes et enfants), placer dans des lieux et chez des habitants sûrs quand l'École est saturée, procurer des fausses cartes d'identité, faux tickets de rationnement, fausses cartes d'alimentation, faux permis de conduire, faux permis de circulation. Elle s'appuie tout au long de l'Occupation (italienne puis allemande) sur Jeanne Barnier, jeune secrétaire de mairie, protégée par le maire, Pierre Pizot et son premier adjoint, le docteur Marc Deransart, sur l'abbé Georges Magnet, sur le pasteur Philippe Debû.

Deux journaux, *Marie-Claire* et *Familles de France*, rendent hommage à Beauvallon, école, refuge, foyer au sens fort, « République miniature où les enfants se gouvernent eux-mêmes », assez forte pour accueillir des adultes réfugiés, menacés, juifs, non-juifs, résistants venus d'un maquis voisin, intellectuels, écrivains, Français ou étrangers (dont plusieurs Italiens et Allemands)¹⁵. Les deux reportages, dont il est raisonnable de penser qu'ils ont été conçus et réalisés grâce à une complicité entre les journalistes, les photographes et l'École elle-même, mettent en évidence ce que l'on peut nommer les « fondamentaux » de l'école nouvelle : pédagogie active, autonomie des enfants, développement simultané de l'esprit et du corps, de la responsabilité individuelle et de l'action collective, absence de compétition, éducation constante à l'entraide, apprentissage de la vie sociale et de la citoyenneté, self-government, pratique incessante de l'expérimentation avec recours au raisonnement. C'est ainsi que la tenue très régulière de « l'assemblée » a joué un rôle intégrateur efficace vis-à-vis des « nouveaux », adultes ou enfants venus se mettre à l'abri dans ce havre de paix. Elle a également inculqué le sens de l'accueil et des responsabilités pour que, suivant la fameuse formule de Pierre Emmanuel, « nul ne [se sente] étranger à Dieulefit »¹⁶.

¹⁵ *Marie-Claire*, reportage de janvier 1943, publié en mars de la même année, sous le titre « L'École sans murs et sans manuels », grâce à l'intervention de Marcelle Auclair, compagne de Jean Prévost (dont les enfants sont, par sécurité, accueillis à Beauvallon) ; et « Beauvallon – L'École où les enfants se gouvernent eux-mêmes », dans : *Familles de France*, le 1^{er} janvier 1944.

¹⁶ Pierre Emmanuel, *Qui est cet homme ou le Singulier universel*, Paris, Egloff-Luff, 1947 (réed. 1970), p. 331

le *Livre d'or* de l'École¹⁸, ont exprimé leur émerveillement d'avoir pu traverser ces temps de persécution et de barbarie, autant que leur reconnaissance envers leurs protecteurs ou leurs libérateurs. Réfugiés, étrangers en situation illégale (selon la loi de Vichy), opposants au nazisme, Français opposants à la Révolution nationale, juifs et réfugiés politiques, artistes et intellectuels indépendants, combattants des maquis tout proches, enfants désemparés, tous, à des titres divers déclarent avoir retrouvé l'envie de vivre, de survivre grâce à ce havre de paix, où le sentiment de sécurité venait de la confiance que chacun accordait à son prochain, des solidarités rencontrées, de « la bonté ordinaire ».

L'École de Beauvallon avait donc traversé la terrible épreuve en étant elle-même, ou bien parce qu'elle a été elle-même. C'est bien ce qu'ont ressenti les adultes et enfants de cette communauté vivante et qui en ont été marqués pour le reste de leur vie. Ils n'ont rien oublié, ils ont transmis, témoigné partout où ils se trouvaient. Ils sont la preuve que l'on n'est pas obligé de capituler devant la barbarie. Qu'il est possible de sauvegarder, pour soi et les autres, son humanité, de faire le choix de la solidarité, de l'amour. Et que cette fermeté peut changer la société. « C'est bien commode d'être une école... » a écrit Marguerite Soubeyran, pour expliquer qu'elle ait pu doubler ses capacités d'accueil de 1940 à 1944 (un peu plus de cent personnes, le double de ce qui était prévu en 1939) et permettre à tous, sans exception, de traverser les années noires sains et saufs¹⁹.

Au lendemain de la Libération, victime de son succès en quelque sorte, après avoir exercé une forte attraction, l'École se vide à partir de septembre 1944. Des enfants juifs, sans famille, sont pris en charge par l'OSE et parviennent à émigrer, via Londres, aux États-Unis. Plusieurs enseignants partent également. Fin 1944, de surcroît, les finances de l'École sont exsangues, l'endettement se situe à un niveau élevé et ne cesse de s'accroître en 1945. Effectifs en baisse, mauvaise santé financière, le bilan est assez préoccupant pour que les trois directrices ferment l'École quelques mois.

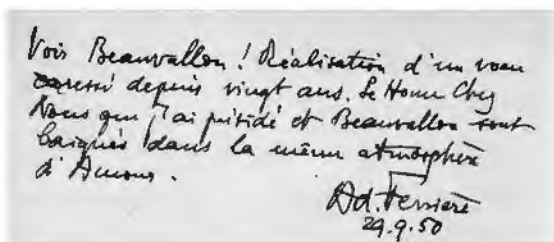
Cependant, un plan de survie se met en place au cours de l'année 1945. Il consiste à obtenir le versement d'une pension, pour chaque enfant (calculée à partir d'un prix de journée), par la préfecture de la Drôme, au titre de l'aide à l'enfance. L'École, sans cesser d'être une école privée, sans renoncer à ses fondamentaux, accomplirait une sorte de mission de service public auprès d'enfants « difficiles ». Après le montage de plusieurs dossiers auprès des ministères de la Santé et de l'Éducation nationale, des négociations ardues, le « Centre de Beauvallon » reçoit des enfants de 6 à 16 ans, des deux sexes présentant des troubles du caractère et du comportement ayant entraîné une inadaptation à la vie familiale au milieu scolaire et à la vie scolaire.

Les familles obtiennent l'admission en passant par la Commission départementale de l'Éducation spéciale. L'École, en devenant un IMP (Institut Médico-Pédagogique), perd la maîtrise de son recrutement et doit se soumettre à des contrôles des administrations publiques. Simultanément, le 1^{er} janvier 1947, est mise en place une association dite des « Amis de Beauvallon » (selon la loi de 1901), chargée de gérer l'École et de dialoguer avec les pouvoirs publics, tandis que Marguerite Soubeyran, avec le titre de directrice (unique), conserve la responsabilité pédagogique de l'établissement. Reconnue comme fondatrice et inspiratrice, son prestige demeure très fort et respecté. Il est admis qu'elle s'affirme comme la gardienne des origines et des principes fondamentaux de l'école nouvelle et de la pédagogie active, malgré le temps écoulé depuis la fondation des années 30.

¹⁸ Ce *Livre d'or* est un document de très grande valeur pour l'étude de l'École et de la période de la guerre. Commencé en avril 1942, à l'instigation d'un couple de réfugiés, les Bernson, il contient, à chaud, jour après jour, les témoignages, réactions, récits des adultes et enfants en relation – directe ou non – avec Beauvallon, exprimés à travers des textes, des dessins, des poèmes. Le *Livre d'or* a continué à se remplir après la Libération. Il est conservé soigneusement par l'association des Amis de Beauvallon (AAB). Il a été numérisé par les Archives de la Drôme.

¹⁹ M.S. 1974

À la rentrée 1950, 16 ans après Claparède, Adolphe Ferrière, vient enfin visiter Beauvallon. Il délivre alors dans le *Livre d'or* un certificat de conformité aux principes fondateurs du mouvement de l'école nouvelle. C'est sans doute dans cette fidélité aux origines, avec une capacité à s'adapter au lieu et surtout à une période de guerre, de persécution, que Beauvallon a trouvé la force de résister, de rebondir et de durer jusqu'au temps présent.



Voir Beauvallon ! Réalisation d'un vœu
désiré depuis vingt ans. Le Home Chez
Nous que j'ai pu voir et Beauvallon tout
ensemble dans la même atmosphère
d'Accueil.
Ad. Ferrière
29.9.50

Le témoignage enthousiaste d'Adolphe Ferrière à Beauvallon, septembre 1950. *Livre d'or de Beauvallon*, AAB.

Conclusion

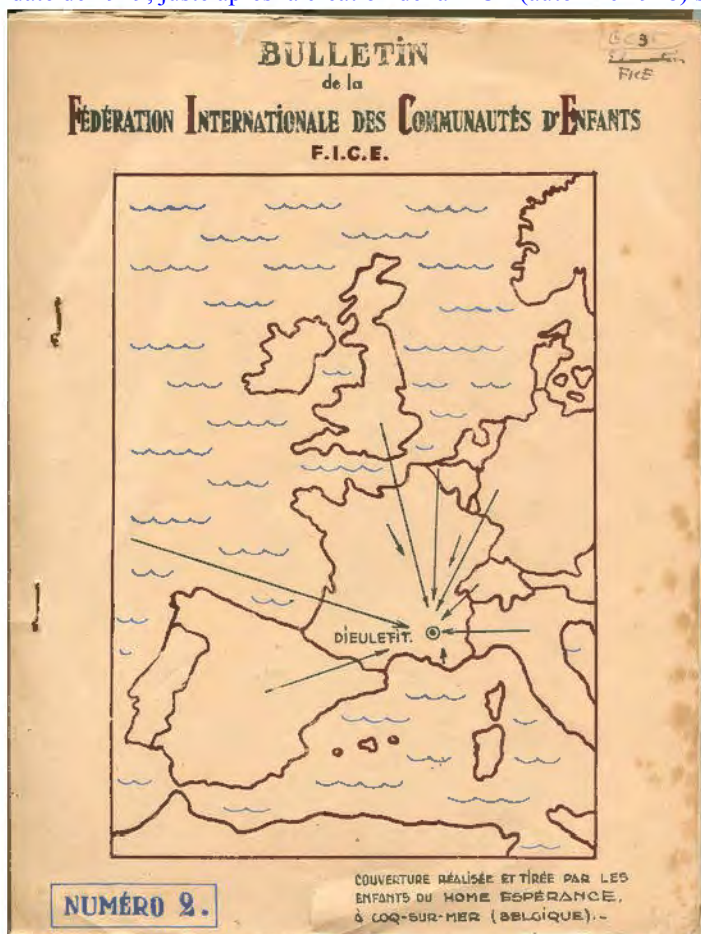
La fondation de Beauvallon a coïncidé avec l'apogée, en 1929-1935, du mouvement des écoles nouvelles en Europe, dans la mouvance de l'IJRR. Après la Deuxième Guerre mondiale, la confiance dans le changement social que devait apporter l'éducation nouvelle s'est émoussée. La Ligue, qui avait contribué au renom de Beauvallon, ne parvient d'ailleurs pas à renaître. L'heure est à l'organisation mondiale des grands programmes d'éducation par l'UNESCO. De nombreux militants s'engagent dans la prise en charge des milliers d'enfants orphelins, perdus ou abandonnés qui errent dans les villes et les campagnes d'Europe et créent la Fédération Internationale des Communautés d'Enfants (FICE). Au niveau national, se mettent en place des plans de rénovation du système scolaire : c'est le cas en France avec le Plan Langevin-Wallon (1946-1947) qui reprend de nombreux éléments de l'éducation nouvelle, et auquel Marguerite Soubeyran, militante communiste depuis 1945, a souscrit avec enthousiasme. Ce Plan, bien que n'ayant jamais été appliqué en tant que tel, reste, en France, depuis la Libération, l'un des textes de référence essentiels en matière d'éducation, avec une réelle capacité à faire entrer dans les programmes « officiels » une partie de la dynamique issue de l'école nouvelle (comme les travaux indépendants réalisés en équipes autonomes). Au fond, l'École de Beauvallon apparaît, en 1946, comme une sorte de passerelle vivante entre éducation officielle et éducation active. Et, si elle n'a pas créé de famille ou d'établissement se réclamant de sa filiation, elle a exercé une réelle influence, localement, sur le collège de la Roseraie, établissement secondaire créé et ouvert en 1939 par deux professeurs venus de Beauvallon, Pol et Madeleine Arcens. Pendant près de 20 ans, entre 1945 et 1965, le collège s'efforce de réaliser une synthèse entre les exigences académiques auxquelles doit se soumettre un collège sous contrat et plusieurs critères de la pédagogie active.

Beauvallon a également marqué fortement de son influence et de ses pratiques l'Oeuvre des Villages d'Enfants (OVE) dans le site de Réjaubert, implanté à Dieulefit fin 1946, avec le soutien de Yves Farge. Le Centre a fonctionné près d'un demi-siècle, en s'efforçant de concilier impératifs sanitaires et impératifs pédagogiques, en constituant une communauté « à distance » du monde adulte, et notamment des familles, dans la continuité du Home « Chez nous »²⁰.

²⁰ Cf. thèse de médecine de Marc Besson (médecin spécialisé en pneumologie, dont le père, instituteur, a exercé à Réjaubert), *La climatothérapie des maladies pulmonaires dans le sud de la Drôme*, thèse dactyl., université de Grenoble, 1972, 145 p. (compte rendu dans la *R.G.A.*, 1973, 61-2, p. 321-323)

Enfin, début 1949, une petite feuille d'information, réalisée par la FICE, délivre un bel hommage à l'École de Beauvallon en représentant visuellement ses liens avec Genève et son aptitude à recevoir de multiples influences et à en réaliser une originale synthèse²¹.

La première page du périodique qui présente la FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants). Ce n° date de 1949, juste après la création de la FICE (automne 1948) sous l'impulsion de l'UNESCO.



Le dessin a été réalisé par une communauté d'enfants toute jeune alors (1949), la communauté d'enfants de la maison de l'Espérance, au Coq (De Haan), au bord de la mer du Nord, au nord-est d'Ostende.

Le dessin, mieux que le texte, juste après la guerre, donne une idée de la notoriété de Beauvallon. C'est vers l'École que convergent les flèches venues d'Europe et même d'Outre-Atlantique. Et ce n'est pas un hasard si ce dessin a été choisi par la FICE.

Il nous dit autre chose. Il nous fait comprendre que Beauvallon est une sorte de carrefour, de laboratoire-monde (comme on dit aujourd'hui). Chacune des flèches renvoie explicitement à un lieu ou une école nouvelle, ou à une forte personnalité de l'éducation nouvelle. Ex. : pour la Belgique, Decroly - pour l'Italie, Montessori - pour l'Allemagne, Odenwald - pour la Grande-Bretagne, Summerhill - pour l'Espagne, probablement Francisco Ferrer, plutôt catalan que castillan - et, outre-Atlantique, au choix : Dewey, Parkhurst, Washborne ... - et, naturellement, une flèche très explicite depuis Genève et Lausanne. Ce dessin correspond à une réalité : lors de la phase de « construction » de Beauvallon, (à partir de 1927, déjà à Genève) Marguerite Soubeyran a exploré inlassablement les lieux et les expériences qui pouvaient « nourrir » son propre projet.

Ceux qui ont placé ce dessin en couverture du

périodique international, en 1949, sont bien informés et assurent ainsi la promotion de l'École.

Bernard Delpal

²¹ Document issu du fonds Ferrière (Archives-Institut Jean-Jacques Rousseau), aimablement communiqué par la professeure Martine Ruchat, que nous remercions.

Échanges 1ere partie

Chambon

- Q : Quel était l'état d'esprit des jeunes dans ces années de guerre ?

- R : Dans ces milieux ruraux et protégés, les jeunes ont le sentiment d'être au bon endroit, d'avoir de la chance, et de pouvoir réfléchir à l'engagement dans le maquis et la résistance, parce que les questions matérielles sont réglées de façon à leur donner de la liberté d'engagement et d'action.

Dieulefit :

- Q : Comment est né le projet de Marguerite Soubeyran, et comment est-on passé de l'éducation à la résistance ?

- R : C'est le désespoir provoqué chez elle par la Grande Guerre et ses terribles conséquences qui sont à l'origine d'un vaste projet dans lequel l'école nouvelle n'est pas une fin en soi. Elle voit au-delà, elle voudrait que l'enfant, futur adulte, construise un monde nouveau. Pendant la 2^e Guerre et l'Occupation, elle entretient une porosité permanente entre la vie de l'École et la résistance, aussi bien civile (la résistance des femmes, dont elle est une initiatrice) qu'organisée (maquis FFI et maquis « allemand » de Nuding et Rumpf au col de Vesc). Elle a dû, un temps, mettre son pacifisme entre parenthèses.

- Q : Un lien a-t-il existé entre Beauvallon et la Maison d'Izieu ?

- R : Aucun lien organique ni structurel, mais la nouvelle du drame, en avril 1944, a conduit la direction de l'École à multiplier les protections à l'égard des enfants circoncis qui vivaient à Beauvallon (notamment en les habituant à dormir en montagne, dans des grottes naturelles)

- Une réflexion (Y. K.) : nous avons rencontré jusqu'ici des protestants un peu « particuliers », et dans des conjonctures singulières (les deux guerres mondiales), assez éloignés de la tradition couramment décrite dans le protestantisme. Ces situations, sans doute retenues à dessein, pèsent évidemment sur la problématique d'ensemble de la journée.

+++++

Métaphysique protestante et socle anthropologique éducatif : la littératie de Calvin aux PISA

Pierre-Philippe Bugnard
Cercle d'études Grégoire Girard
université de Fribourg

1875—1882.

Kantone.	75.	76.	77.	78.	79.	80.	81.	82.	Durchschnitt.
Zürich	4	5	4	3	4	2	4	3	3
Bern	15	21	18	15	15	17	18	20	19
Luzern	12	8	10	12	9	18	19	21	15
Uri	19	19	24	23	21	24	24	22	23
Schwyz	22	17	22	21	20	19	21	18	21
Obwalden	21	16	11	9	6	10	14	6	11
Nidwalden	24	23	15	19	13	22	23	16	20
Glarus	17	22	20	18	17	6	13	7	16
Zug	14	12	8	8	7	13	13	9	8
Freiburg	20	18	21	22	24	21	20	24	22
Solothurn	9	7	7	7	12	15	10	8	7
Baselstadt	1	2	1	1	3	1	1	1	1
Baselstadi	10	13	16	10	14	16	16	19	13
Schaffhausen	6	6	6	4	2	5	5	2	5
Aargau	11	14	12	20	22	14	17	14	17
Innerrhoden	25	24	23	25	25	25	25	23	25
St. Gallen	8	11	9	16	18	9	15	13	12
Graubünden	13	15	17	13	16	7	11	15	14
Nargau	16	9	14	17	10	8	6	12	10
Thurgau	3	1	3	5	8	4	3	4	4
Tessin	18	20	19	11	19	20	7	17	18
Waadt	5	4	5	6	5	11	8	11	6
Valais	23	25	25	24	23	23	22	25	24
Neuenburg	7	10	13	14	11	12	9	10	9
Genève	2	3	2	2	1	3	2	5	2

LUSTENBERGER W., *Les examens pédagogiques des recrues (en Suisse)*

J. MANIER, *L'instruction en France en 1867*



Exergue

Les deux cartes de la page de garde l'illustrent
(et nous y reviendrons) :

Les cantons suisses protestants lisent mieux que les
cantons catholiques (vers 1900)...

La **France** est coupée au XIXe siècle en une ligne
imaginaire St-Malo-Genève marquant une césure entre
un nord-est mieux alphabétisé qu'un grand sud-ouest
en retard... par un effet de contamination (de
proximité) des régions européennes protestantes
du nord des Alpes alphabétisées précocément
relativement aux régions méditerranéennes
catholiques...

... deux constats (sinon deux thèses) à examiner !

Petite précaution sémantique initiale
(inutile pour des auditeurs en pays de tradition protestante)...

Huguenot dans le *DHLF Le Robert*, 1992

Emprunté (mil. XVIe s.) au genevois *eyguenot* «Confédéré genevois adversaire du duc de Savoie» (...), altération du suisse alémanique *Eidgnosse(n)* «Confédéré(s)» (...).

Le mot, dès 1315, désigne officiellement les membres de la Confédération suisse : il se dit d'abord de ceux qui luttent contre les tentatives d'annexion du duc de Savoie.

Huguenot devient, du XVIe au XVIIIe s., un terme de mépris par lequel les catholiques désignaient les Réformés

(la majorité des Confédérés était favorable à la Réforme); avec ce sens il se répand en Suisse romande puis en France. (...)

La pastorale éducative des Réformes

PROTESTANTS / Réforme (protestantisme réformé ou calvinisme)

Calvin / école publique / les Livres à portée directe du plus grand nombre (1536) / 2000 écoliers au “collège” de Genève en 1566 (20'000 hab.)

Traduire, imprime, diffuser les Textes pour les lire, les commenter, les comprendre (pour les catholiques : traduire les langues du Christ, sacrées, est sacrilège)

CATHOLIQUES / Contre-Réforme (Concile de Trente, après 1575)

Catéchismes illustrés transposant les Textes sous forme de questions-réponses, donc sans les toucher

Canisius, fondateur du Collège St-Michel Fribourg 1582, traduit son catéchisme dans plusieurs langues (ici une traduction en italien).

Il résultera de ces deux attitudes opposées face à la doctrine écrite,

- **une pastorale éducative des Réformes** par une volonté d'apprendre à lire aux enfants protestants, de manière à ce que chacun puisse aborder lui-même les Textes, tout homme étant prêtre, selon Luther.

Ainsi, les **pays protestants** seront **alphabétisés plus tôt** (la Suède le sera vers 1680)

- **et ce qu'on a appelé une “haine du livre” de l'église romaine**



L'expression “haine du livre” (reprise par Georges Minois), est à relativiser en fonction de la sévérité ou de la complaisance avec laquelle les prescriptions de l'*Index* sont appliquées

Un catéchisme catholique par questions-réponses

Refonte de l'édition de 1891 du diocèse de Tours à l'usage des diocèses français (1947)



Un catéchisme protestant par questions-réponses

Du pasteur neuchâtelois Ostervald (fin du XVIIIe siècle)



Les premiers **cathéchismes protestants** sont conçus pour que les enfants répondent “par cœur” aux questions. Avant l’essor des écoles du dimanche, au XVIIIe siècle, les enfants protestants reçoivent déjà une instruction religieuse qui se fonde sur la lecture : ils peuvent eux-mêmes, en principe, lire les développements aux questions, sous l’égide du pasteur. Fin XVIIIe siècle par exemple, le pasteur neuchâtelois Ostervald rédige un catéchisme qui permet de «former le jugement et le cœur des enfants».

Chez les **catholiques**, c’est le prêtre qui lit les questions auxquelles les enfants apprennent à répondre oralement. Seul est exigé un “par cœur”, alors que les protestants exigent aussi, de plus en plus, de la compréhension, par des questions posées pour la vérifier, ainsi que le montre le tableau du peintre bernois Albert Anker : «L’examen» !

Un exemple d'alphabétisation en pays protestant au milieu du XIX^e siècle

À l'issue de l'examen public annuel, ici dans un village du canton de Berne, les élèves faisant preuve d'une compréhension en lecture suffisante sont admis à la Cène le Jour de Pâques par une entrée solennelle, en fonction du rang obtenu à l'examen. Les élèves issus de familles aisées entrent en tête...

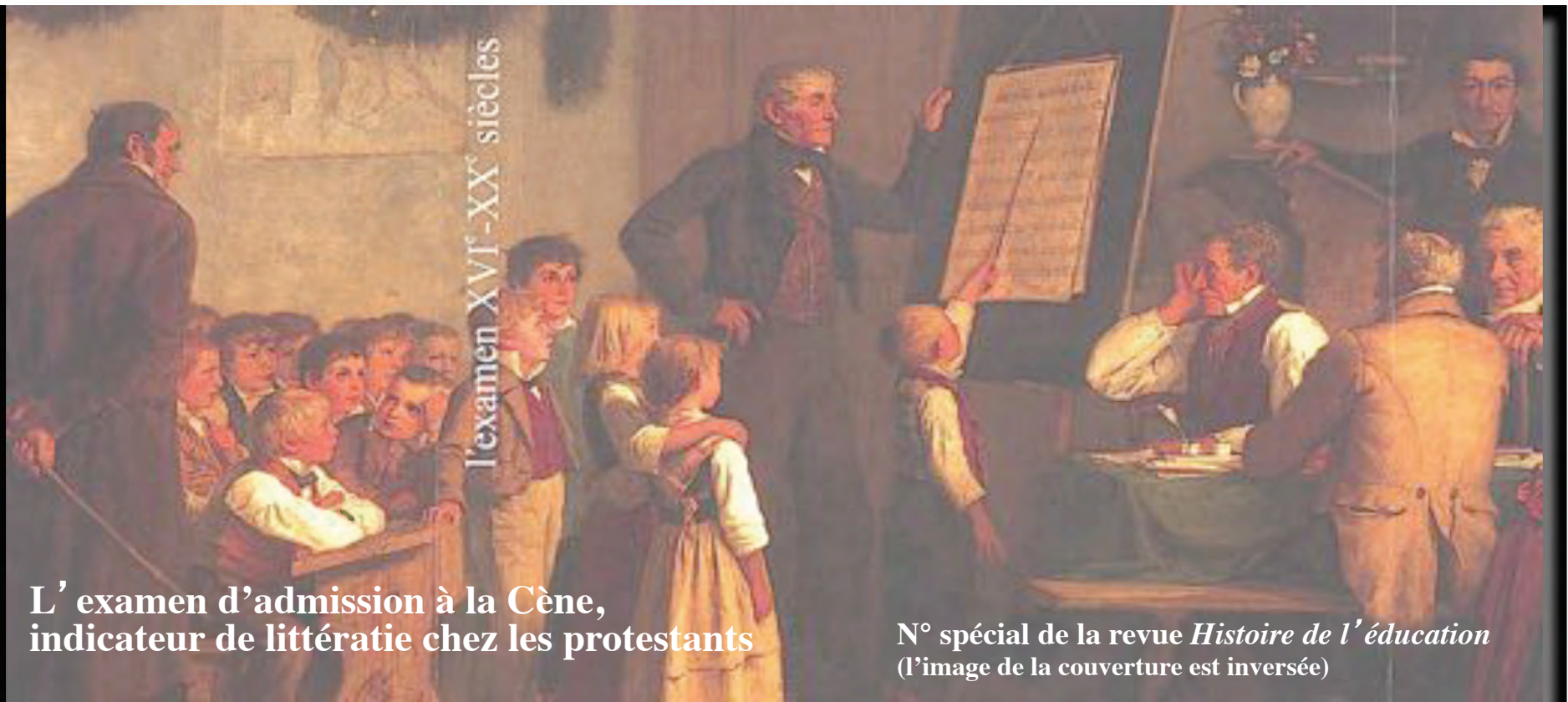
Ici, l'élève interrogé indique à l'inspecteur la phrase qui vient d'être dite, prouvant qu'il comprend ce qu'il lit !

L'examen se déroule en présence du pasteur et de la commission scolaire (à gauche), des parents (au fond)... et de l'instituteur (fêrule) probablement inquiet pour les résultats de ses élèves



ANKER Albert, *L'Examen* (huile sur toile, 1862) Kunstmuseum Bern

CASPARD, P. (2002). Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles. *Histoire de l'éducation* 94 (n° spécial : *L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier. XVI^e-XX^e siècles*), 57.



L' examen d'admission à la Cène,
indicateur de littératie chez les protestants

N° spécial de la revue *Histoire de l'éducation*
(l'image de la couverture est inversée)

Pierre Caspard a étudié le cas de Neuchâtel. Analogies avec l' Europe réformée : «pays» appartenant aux régions les plus développées, avec une gestion communautaire des affaires locales / paroissiales. Socle anthropologique commun à l' Occident : l' examen comme rite de passage auquel les jeunes sont confrontés pour s' agréger au monde des adultes.

Examen d' admission à la Cène. Première réglementation **1564**, le cadre de l' examen est prescrit pour trois siècles avec : période préparatoire de six semaines (quarantaine) ; caractère public ; instruction obligatoire ; parité des exigences garçons/filles ; âge minimum 12 ans. **17^e s.**, âge à l' examen : 16 ans. **Fin 18^e,** souvent > 75% d' enfants scolarisés (au moins quelques mois par an).

**Place de l'image,
place du Livre...
repérables au premier
coup d'œil entre une
église et un temple**



Catholiques
"Haine du livre" /
Culte de l'image

Église Saint-Laurent,
Estavayer (Suisse)



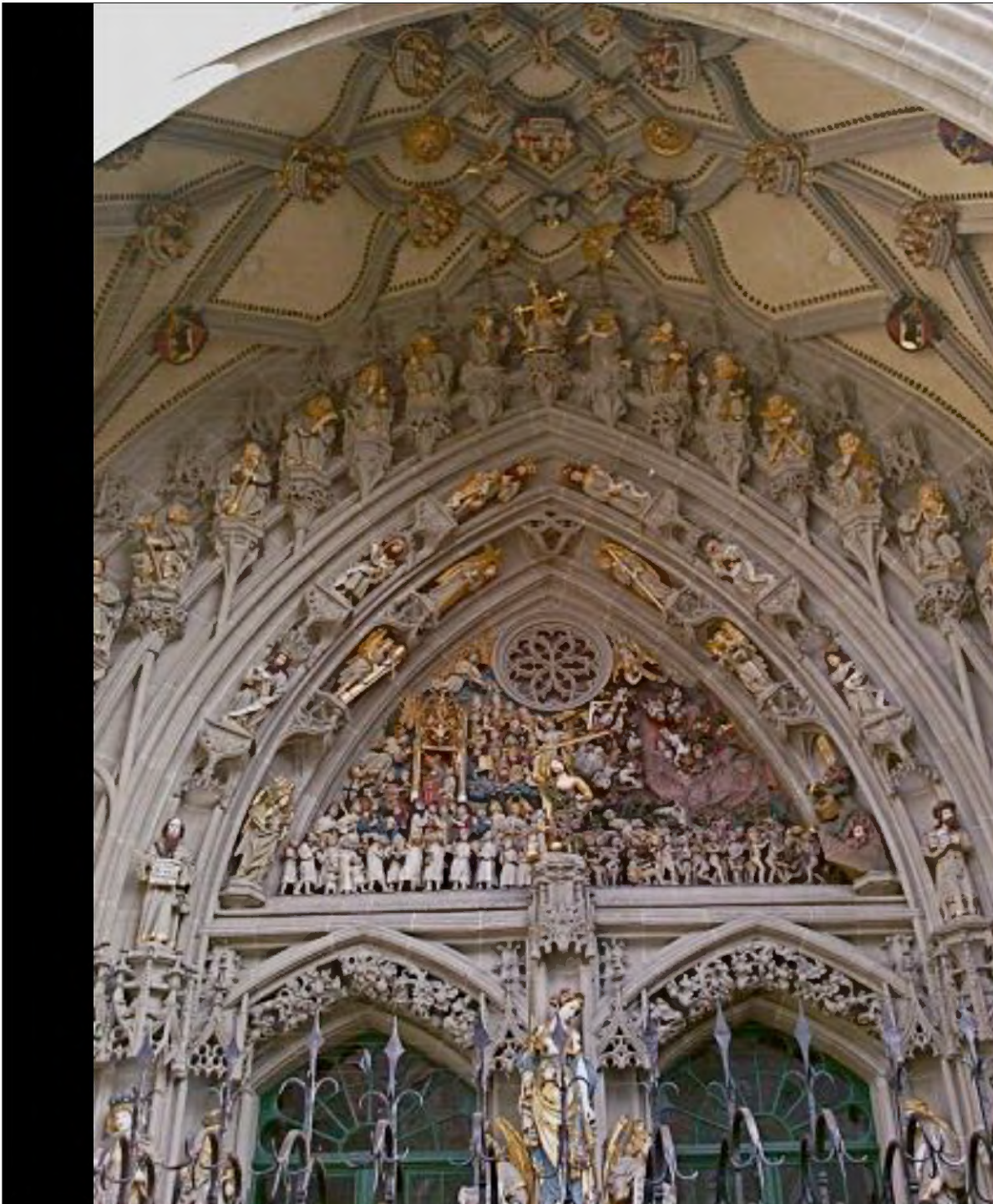
Protestants

Attrait pour le livre /
Rejet de l'image
(calvinistes, réformés)

Rejet de la dévotion à l'image
(luthériens)

Temple d'Anduze (Gard, 1823)

<https://journals.openedition.org/chretienssocietes/2737>



**Un cas *a contrario* :
le Portail de la collégiale
de Berne**

Exception rare, l'image, ici, n'a pas été détruite par les iconoclastes protestants : les réformés ont considéré que la justice civile pouvait fort bien se substituer à la justice divine en troquant une effigie de la Justice de Berne brandissant son épée contre celle de saint Michel pesant les âmes !

Et ils ont entretenus la polychromie protectrice, si bien que le portail de Berne est un des rares portails médiévaux à pouvoir être contemplé dans sa polichromie originelle...

Index, "haine" (rejet) du livre et culte de l' image catholiques
 De l' *Index* du Concile de Trente (1564) au *Répertoire Sagehomme* (1966)

SAGEHOMME RÉPERTOIRE
ALPHABÉTIQUE DE
16 700 AUTEURS

70.000 romans
 et pièces de théâtre
 cotés
 au point de vue
 moral

10^e ÉDITION ENTIÈREMENT REFOUNDUE PAR LE CHANOINE A. DONOT

CASTERMAN

De leur côté, redoutant la lecture silencieuse que permet l'imprimerie autant que la diffusion d'idées contraires au dogme, les pays catholiques développeront un contrôle de l'écrit sans commune mesure dans l'histoire, parallèle à un culte de l'image qui triomphera dans le baroque.

EXPLICATION DES SIGLES

- TB Tous lecteurs.
- B Adultes, et généralement à partir de 18 ans.
- B' Exigent formation morale, intellectuelle et religieuse suffisante. *Dürrenmatt ; Agatha Christie*
- D Appellent de sérieuses réserves.
- M Œuvres nocives^s à rejeter. *Sade (pas à l'I!)*
(L'Amant de lady Ch. (L'Amant))
- I Index. *Contrat social* *Voltaire* *Saint-Ex*
Emile *Camus (sans*
Nouvelle Héloïse *(l'échange))*



http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Index_Librorum_Prohibitorum_1.jpg

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778)

- M Confessions.
- I Le Contrat social.
- M Le Devin du village.
- I Émile.
- M Julie.
- I Lettres écrites de la montagne.
- I La Nouvelle Héloïse.
- TB Les Rêveries du promeneur solitaire.

Les principales publications de Rousseau sont "à l'index", tandis que l'œuvre du Marquis de Sade, simplement "nocive", n'est pas interdite. Elle n'est pas séditieuse, donc guère dangereuse pour le dogme ou l'ordre établi.

SADE, Marquis de (1740-1814)
 M *Toute l'œuvre.*

Mais accéder au livre – chez les protestants – peut aussi bloquer le progrès culturel...

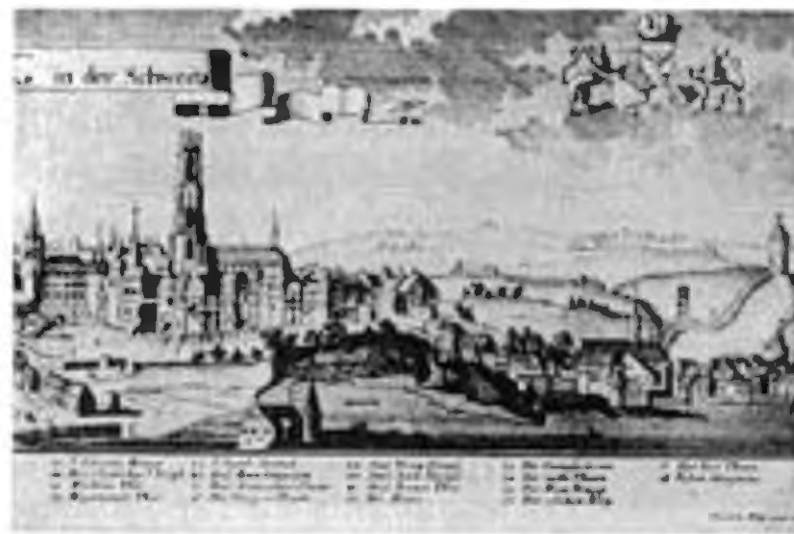
« Selon Todd,* si refuser l'accès au livre peut bloquer le progrès culturel, l'autoriser et même le favoriser, en poussant l'alphabétisation comme l'ont fait les protestants, n'est pas sans conséquences sur la chute de la pratique dès le moment où un livre nouveau remet en question la métaphysique attestée jusque là par le livre saint de référence. »

On peut évoquer, à ce titre, le cas de *L'Origine des espèces* de Darwin (1859) dont la lecture a provoqué une chute des vocations et de la pratique chez les protestants, alors qu'il n'a eu aucun effet chez les catholiques interdits de sa lecture.

* TODD E., *L'invention de l'Europe*, Seuil «L'Histoire immédiate» 1990, pp. 174-177.



Fribourg vu du sud. Gravure de l'atelier Jeremias Wolff, partie de gauche, partie de droite (Fribourg, Bibliothèque cantonale, vers 1724). In: STRUB Marcel, *Les monuments d'art et d'histoire du Canton de Fribourg*, T. I, *La Ville de Fribourg. Plan et aspect de la ville*, Bâle Birkhäuser 1959, pp. 70-71.




Les lieux d'enseignement

Les collèges catholiques

Armes de la Contre-Réforme, situés de manière à dominer le panorama des cités catholiques, dans une perspective moderne hygiéniste aussi, face aux vents et à l'espace, afin surtout de montrer un nouveau pouvoir : celui de la pédagogie !

À Fribourg, ville emblématique de la Contre-Réforme, c'est la nouvelle cité des études (le Collège jésuite Saint-Michel) qui désormais domine la cité du pouvoir (collégiale, Hôtel de Ville, Grand Rue patricienne...) et la cité du travail (la basse ville au fil de l'eau et ses rues industrielles)



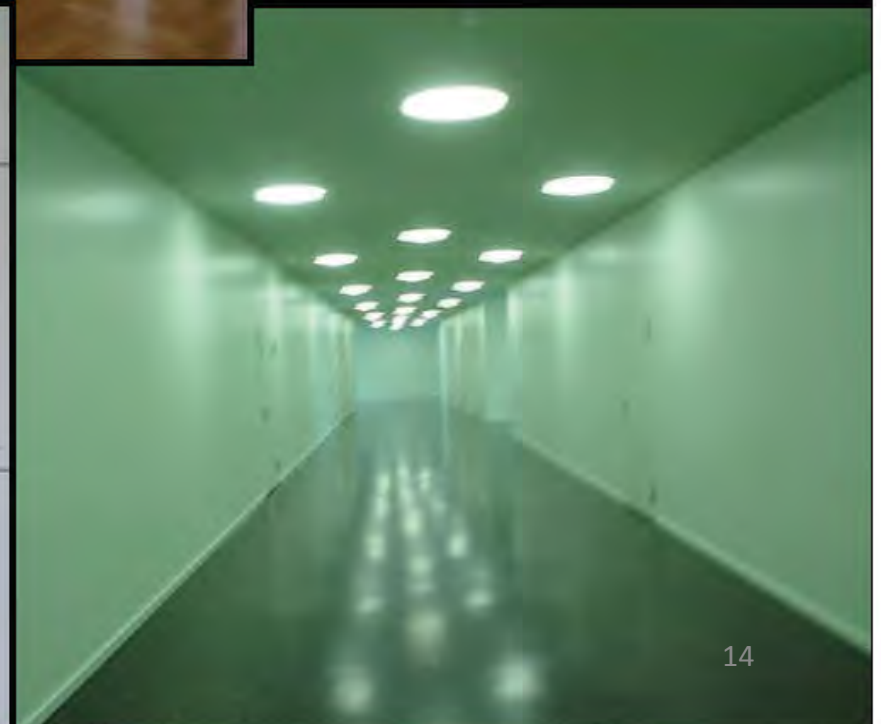
cantonal de
Porrentruy
(Jura)

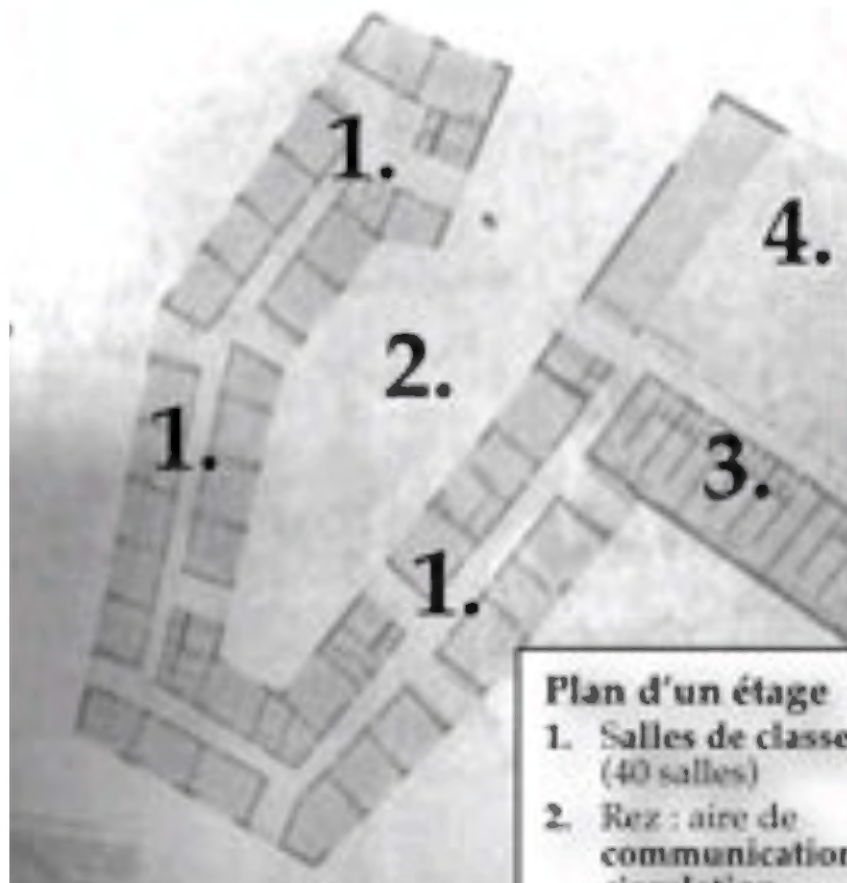
*Du Collège des Jésuites
au Lycée cantonal,
1991, 182.*



Collège jésuite de St-Michel, Fribourg...

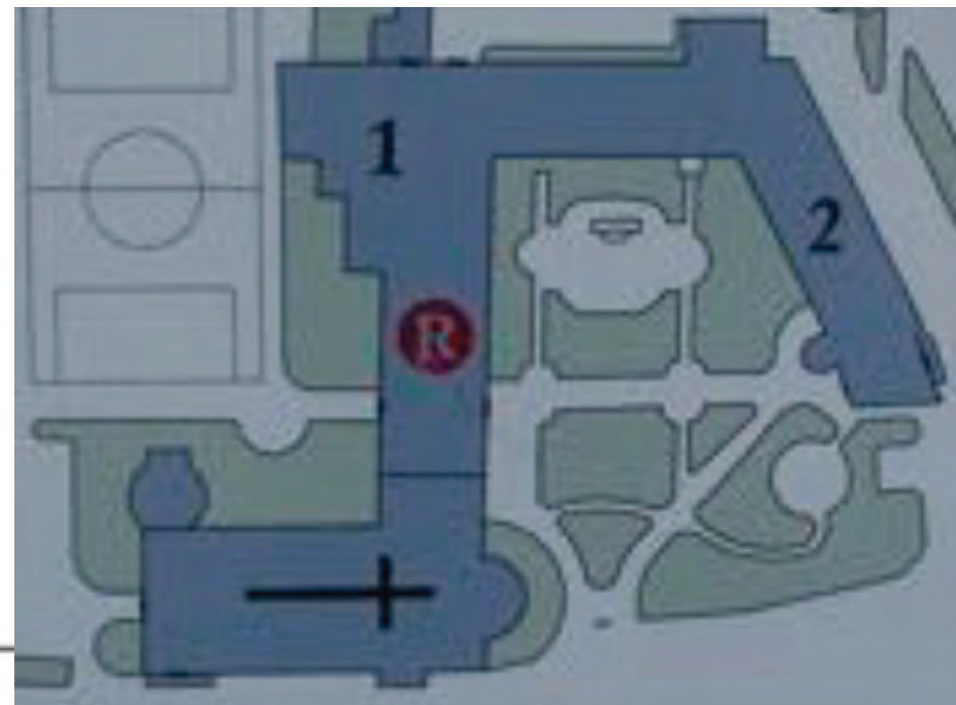
Un décor édifiant, par
l'image, qui tranche
d'avec celui des
corridors
de nos lycées
contemporains !





Plan d'un étage

1. Salles de classe (40 salles)
2. Rez : aire de communication et de circulation (hall, cafétéria...)
3. Zone administrative et salles spéciales
4. Centre sportif



Sondés, les étudiants expliquent que le plan de leur nouveau lycée est calqué sur le modèle des anciens collèges de jésuites...

Et ici, dans cet établissement placé sur la frontière des langues et des cultures, la section française applique une pédagogie plus transmissive, cultive la notation chiffrée, la méthode simultanée... alors que la section allemande se distingue par une pédagogie plus coopérative, l'évaluation des compétences, dans un cadre disciplinaire ouvert... Comme le disait un historien comparant un lycée alsacien et un gymnase hessois, proches l'une de l'autre : « si un professeur français entrait dans un gymnase allemand, il aurait l'impression de pénétrer dans une auberge espagnole ».

**... avec pour principal
changement que l'église a laissé
sa place au gymnase !**





Les collèges ou académies protestantes

Des établissements chargés de former à la lecture des Textes tous les enfants... qui gagnent leur collège par un itinéraire secret, protégeant l'établissement des vacarmes et des dangers de la cité, tourné vers les grands espaces de la campagne...

Genève, Collège St-Antoine (Calvin)

Plan Billon (1726)



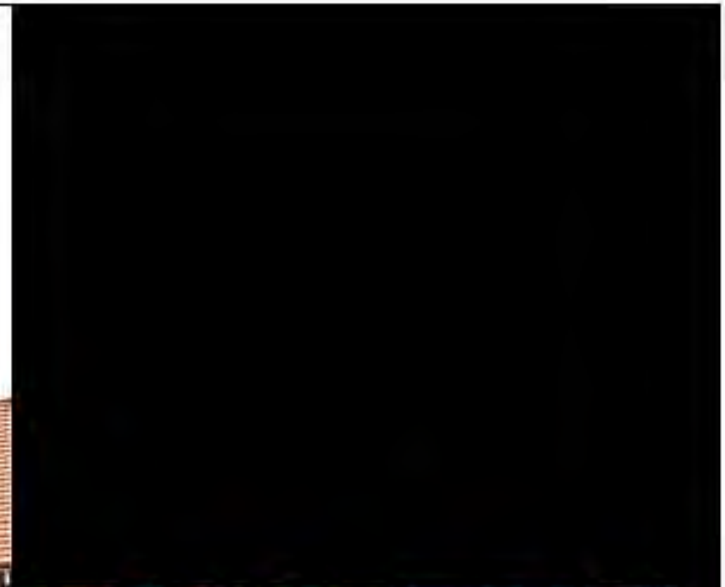


La ville d' Altdorf
(Nuremberg)
et son Académie (1583)

Gravure de Merian, 1656

In: PRADERVAND-AMIET B., *L'ancienne Académie de
Lausanne*, 1987, p. 53.

Des établissements nouveaux, à
Genève comme ici en Franconie,
adossés à la ville, ouverts sur la
campagne...



Les petites écoles protestantes

Un paysan instruit fait la classe dans sa ferme qui ne se différencie des autres que par le clocher appelant à l'école du dimanche !



Bancs d'auditoire des grandes classes dans un collège catholique et dans une académie protestante de Suisse. En bas, cours de philosophie à St-Michel dans l'Entre-deux-guerres. En haut, cours de droit à l'ancienne Académie de Lausanne (actuel gymnase de la Cité) au début des années 1970.

Les chaires des académies protestantes et des collèges catholiques...

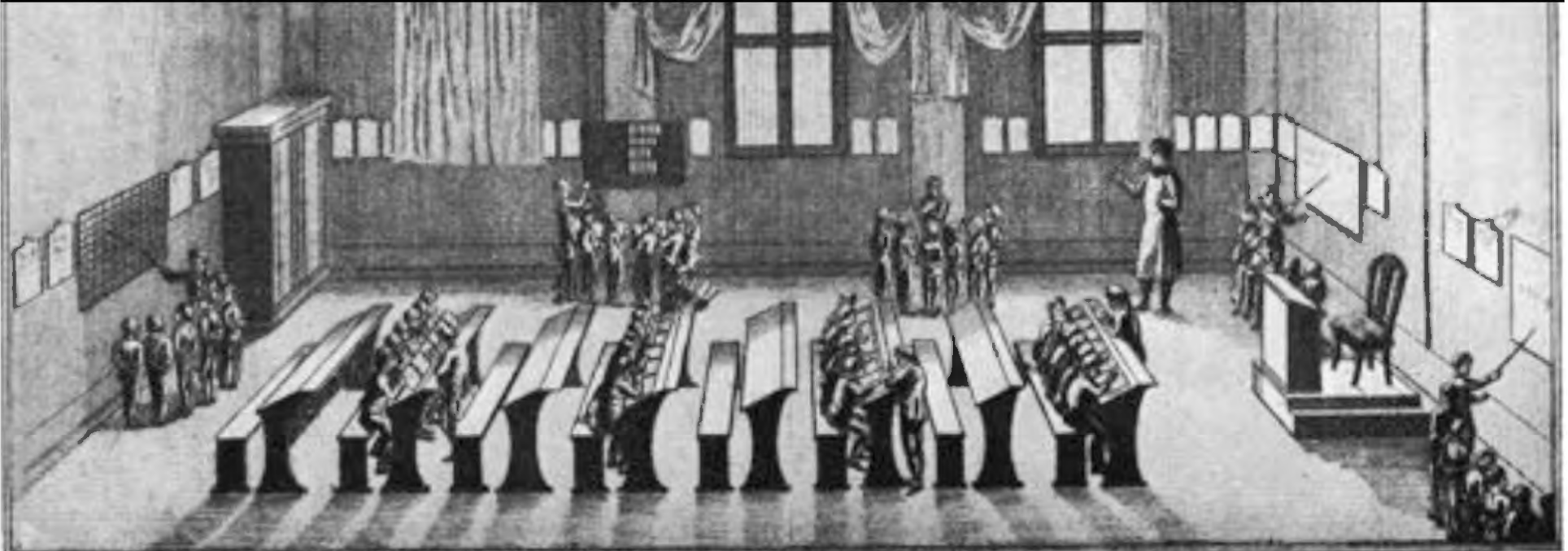
... d'où les finalités de la journée sont proclamées à la classe...





Revenant du Brésil, j'ai cru constater, comme ici à Curitiba, que les catholiques géraient plutôt les hautes écoles privées – héritage des jésuites (?) – et les protestants les petites écoles des favellas – souci calviniste d'apprendre à chacun à lire... les Textes – (?) ...

Et pour ne prendre qu'un exemple, tiré de la ville d'où je viens, voici comment fonctionne l'école d'un grand pédagogue de la modernité, au début du XIXe siècle (donc, ici, on a pratiquement réalisé la 4^e ligne, le 4^e niveau du tableau structural de l'évolution des systèmes éducatifs présenté au début... en 1820 !



ENSEIGNEMENT MUTUEL “EN GRADATION”

À FRIBOURG, VERS 1820 (ECOLE DU PÈRE GIRARD).

Les milieux conservateurs-catholiques de la ville, derrière l'évêque et les jésuites, taxeront la méthode de ce cordelier dont la réputation était dans toute l'Europe, de “protestante”...

Dans une telle école, selon cette méthode dite “protestante” (c’est-à-dire inspirée des pédagogies coopératives allemandes et anglo-saxonnes que Girard avait étudiées), école sans note, fonctionnant avec des jurys d’élèves et où toutes les classes sociales sont admises, gratuitement...

la *zone proximale de développement*
et la *pédagogie différenciée* ne sont pas loin !

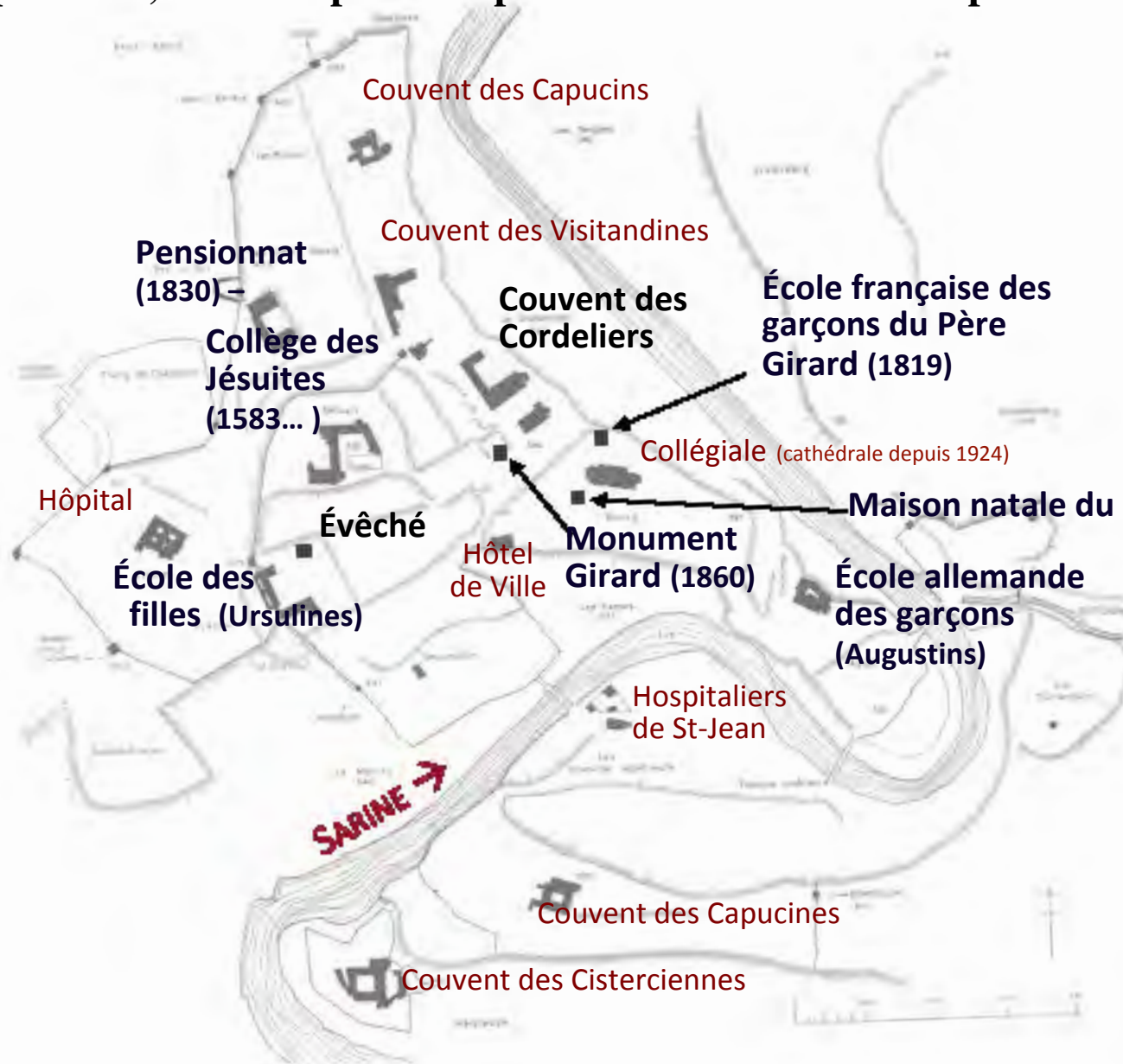
*« L’avancement dépend uniquement du progrès accompli,
non pas d’une certaine époque marquée
par le calendrier ... »*

*Chacun est placé sur le degré qui correspond précisément
à sa capacité ... »*

Père Girard, G. (1823), *Vue d’ensemble ...*

Or, d’après les témoins accourus de toute l’Europe voir l’école de Girard à Fribourg, dont Pestalozzi lui-même, en deux ou trois ans, les élèves lisent, comprennent ce qu’ils lisent, parlent une seconde langue... La méthode “protestante” attire dans la catholique Fribourg, en stage des instituteurs de tous les cantons protestants de Suisse !

On voit dans le patrimoine scolaire de cette petite cité de 7000 âmes, au temps de Girard (1765-1850), que les ordres enseignants traditionnels vont avoir le dessus... la méthode Girard sera interdite : les grands pédagogues sont en général damnés, proscrits, d'autant plus s'ils préconisent une méthode "protestante" en pays catholique !



Fond de carte : STRUB Marcel, *MAHCF*, t. 1, 26

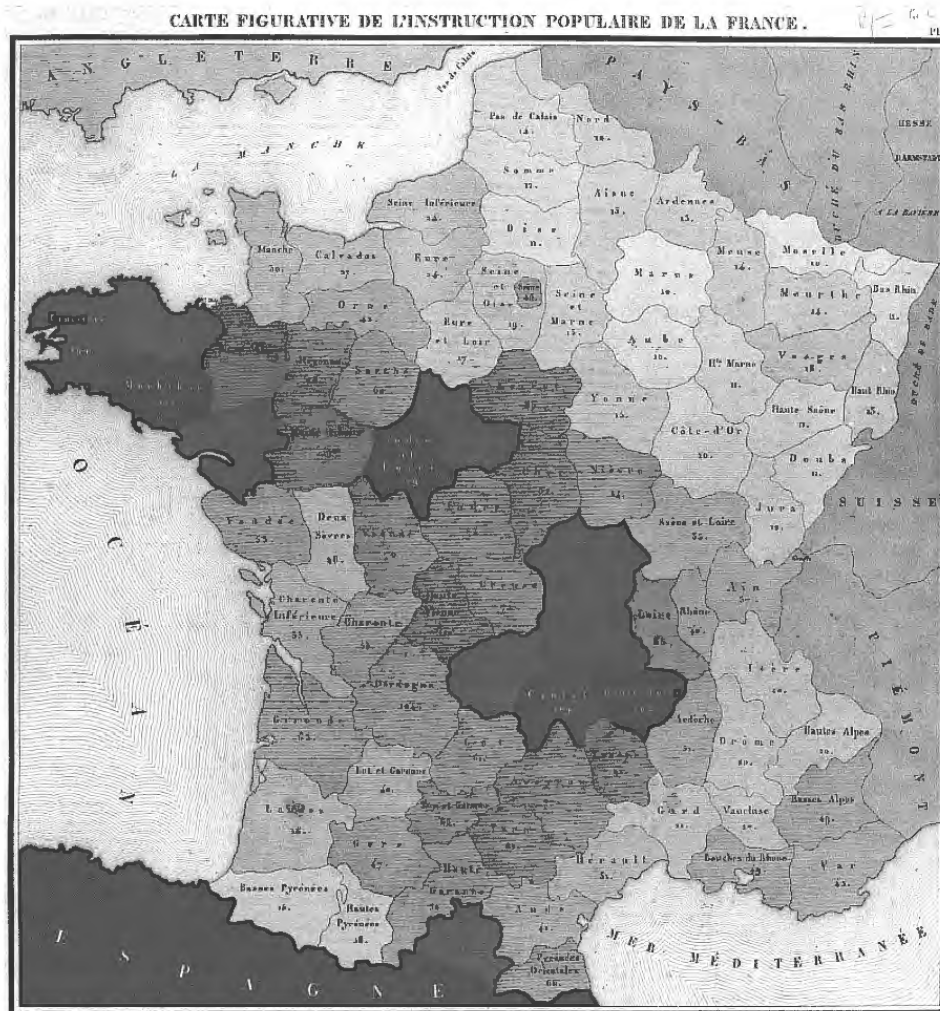
D'après :

. *Un pédagogue à l'origine de l'école actuelle. Le Père Grégoire Girard (1765-1850). Textes essentiels et biographie*, Neuchâtel : Alphil - Presses universitaires suisses «Collection textuelles», 2016 (BUGNARD Pierre-Philippe coord., avec DELGADO Mariano, OSER Fritz, PYTHON Francis), 283 p.

. BUGNARD Pierre-Philippe, *Girard*, Lausanne : Loisirs et pédagogie «Les grands pédagogues», 2017, 136 p. ill.

Le rôle de la statistique et de la cartographie dans la mesure de l'alphabétisation

L' invention de la ligne Saint-Malo – Genève par un aristocrate mettant à profit ses loisirs : le baron Dupin !



Pour comprendre le phénomène, il faut prendre du recul... et attendre que l'on dispose de cartes décrivant les choses à l'échelle européenne

« Remarquez, à partir de **Genève** jusqu' à **Saint-Malo**, une ligne tranchée et noirâtre qui sépare le nord et le midi de la France. Au nord se trouvent seulement trente-deux départements, et treize millions d'habitants. Les treize millions d'habitants du nord envoient à l'école 740'846 jeunes gens; les dix-huit millions d'habitants du midi envoient à l'école 375'931 élèves.

Il en résulte que, sur un million d'habitants, le nord de la France envoie 56'988 enfants à l'école, et le midi, 20'885.

Ainsi, l'instruction primaire est trois fois plus étendue dans le nord que dans le midi. »

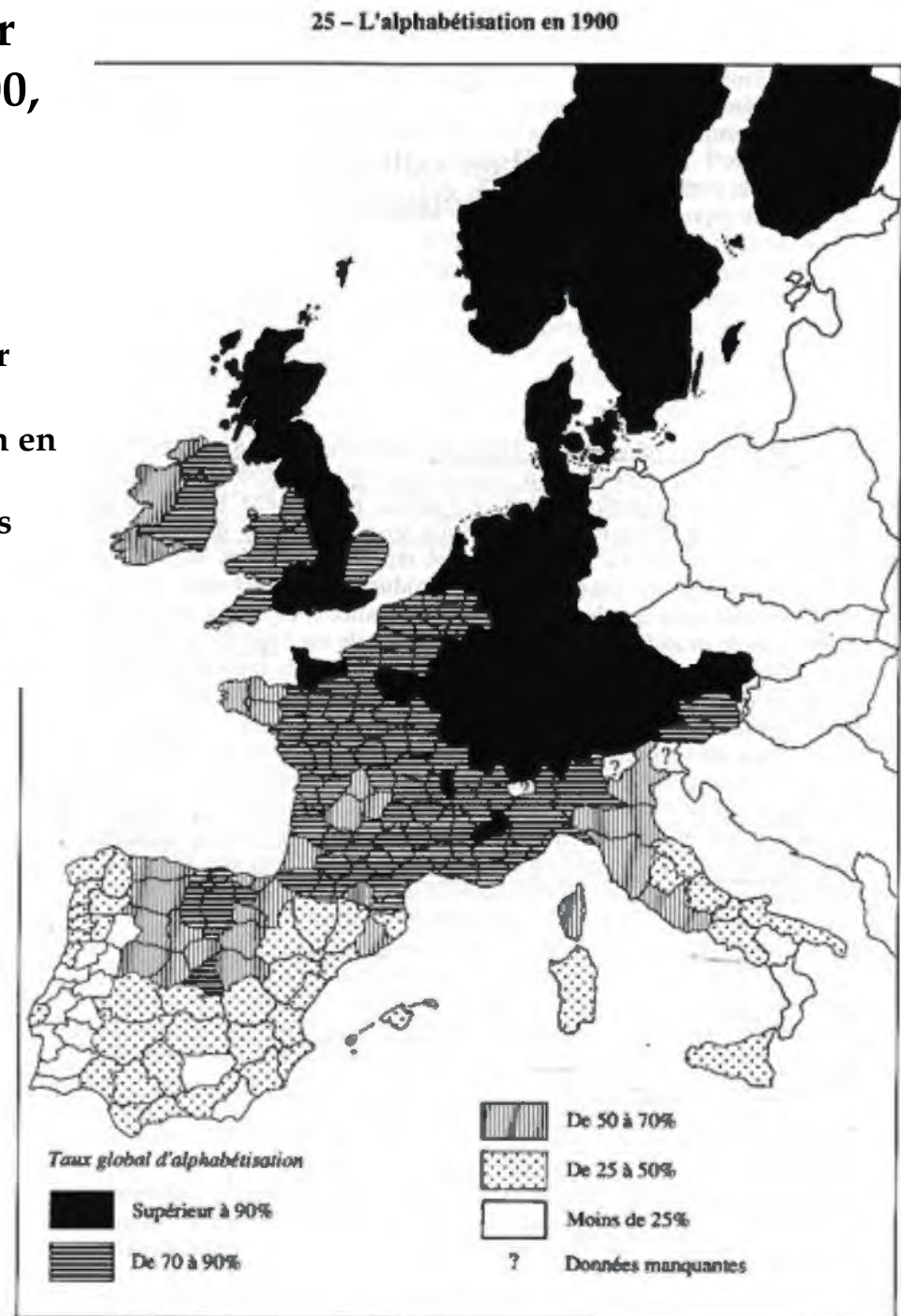
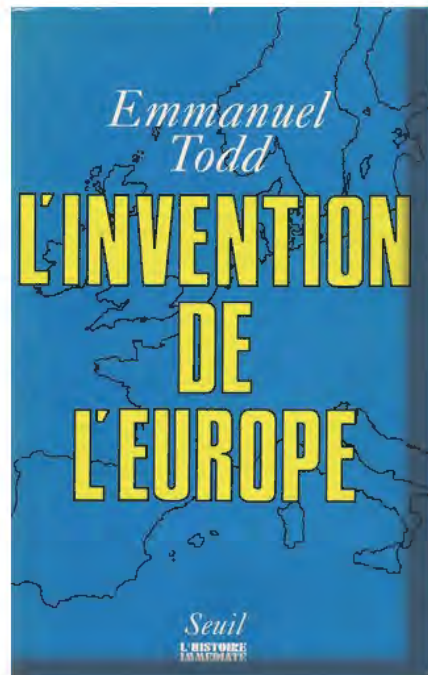
DUPIN Charles, *Effets de l'enseignement populaire de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, de la géométrie et de la mécanique appliquées aux arts, sur les propriétés de la France*, Discours au Conservatoire des A. et M., Paris 1826.

Cité in : CHARTIER Roger, «La ligne Saint-Malo – Genève» in: *Les Lieux de mémoire* (dir. Pierre NORA), III. *Les France*, 1. *Conflits et partages*, Paris Gallimard 1992, pp. 738, 741.

. Carte in: LEPETIT Bernard, «Espace et histoire», in: *Paysages découverts* II/1993, Lausanne GREAT 1993, p. 80 (Original à la BN, Paris, Ge CC 6588).

Un état des recherches globales sur l'alphabétisation en Europe en 1900, à partir des premières données numérisées (au tournant des années 1990)

Ce qui frappe d'emblée, c'est que la carte de l'alphabétisation en Europe en 1900 fait découvrir une ligne de partage nord-sud correspondant à la ligne St-Malo – Genève tracée par le baron Dupin en 1820, et qui marque une césure entre les régions mieux alphabétisées (de tradition protestante) des autres (de tradition catholique), avec une contamination en zone frontière...



Le protestantisme établi

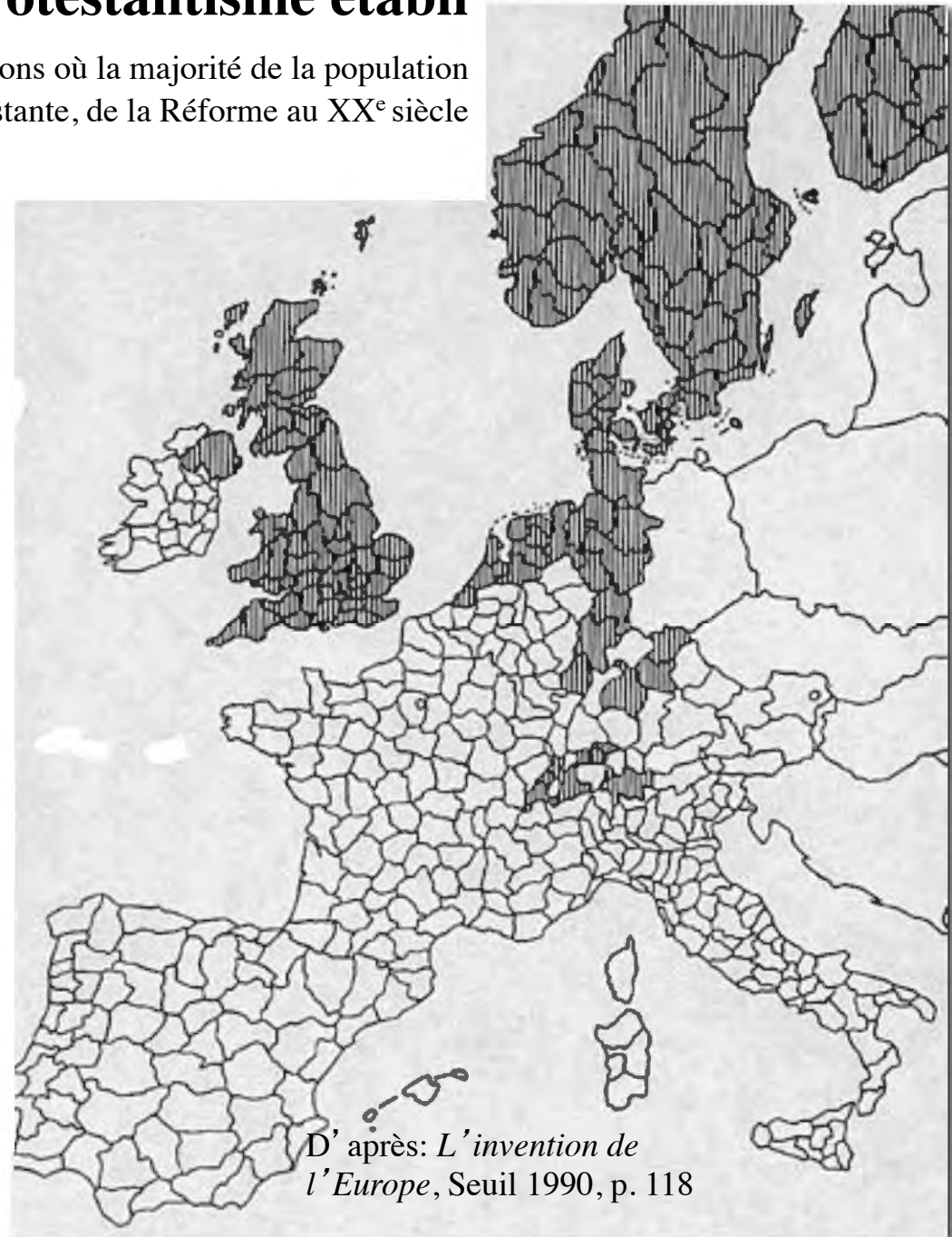
En hachuré : régions où la majorité de la population est de religion protestante, de la Réforme au XX^e siècle

La lecture de la Bible incite les protestants à adopter un système familiale souche, autoritaire, d'héritage inégalitaire

En découvrant l'Ancien Testament traduit, les protestants lisent que Isaac, sous la conduite du Père céleste, exerce un pouvoir de transfert d'autorité du fils aîné au fils cadet (de Ésaü à Jacob), consacrant le principe d'inégalité dans la succession.

En fait, après le plat de lentille, Isaac est dupé par sa femme Rebecca : il a perdu la vue et n'aperçoit pas la substitution d'Ésaü par Jacob pour la bénédiction...

Toujours est-il qu'avec une telle perspective biblique, dans la mesure où elle est suivie, on doit donc concevoir **la question de l'héritage dans le cadre d'une relation parents-enfants autoritaire, non pas égalitaire... autorité qui permet aussi d'imposer aux enfants un cadre scolaire strict, favorable à l'apprentissage de la lecture.**



Socles anthropologiques et alphabétisation.

Croire, lire, travailler, engendrer. Les clés de la modernité selon Todd

Rapportée à l'entrecroisement des deux socles anthropologiques (métaphysique et familial), la thèse de Todd sur la genèse contrastée de l'alphabétisation de masse en Europe se décline ainsi :

« La prédestination protestante, c'est-à-dire l'idée d'un Dieu tout-puissant et d'hommes inégaux devant le salut, a été acceptée facilement là où préexistait une organisation familiale incluant un père autoritaire et des frères inégaux, c'est-à-dire dans les pays de famille souche.

Symétriquement, la doctrine contre-réformée de l'égalité des chances métaphysiques et du libre arbitre a été défendue là où préexistait une organisation familiale comprenant un père libéral et des frères égaux, c'est-à-dire dans les zones de famille nucléaire égalitaire. »

Reste donc à comprendre le lien entre métaphysique religieuse, système familial et alphabétisation ...

... et c'est le croisement de ces trois facteurs – dont celui de l'alphabétisation – qui a favorisé l'installation de la première civilisation industrielle de l'histoire, selon Todd.



Cartes des facteurs clés de la modernité

D'après :

- . «Décollage culturel et alphabétisation»; «L'industrialisation», in: TODD E., *op. cit.*, 1990, pp. 131-153.
- . TODD Emmanuel, «L'invention de l'Europe. Les trois clés de la modernité», in: *Europe, réveille-toi !*, n° spécial *L'Hebdo* 53 / 30.12.1992-06.01.1993, pp. 20-21.

Ainsi, d'après Todd toujours qui a informatisé les données de la démographie et de l'anthropologie à l'échelle de l'Europe occidentale, **trois clés d'origines géographiques différentes ont ouvert au Vieux continent les portes du progrès**, en croisant leurs effets sur une durée longue.

Formulée en trois propositions, schématiquement, l'explication s'articule ainsi :

- . premièrement, on voit l'**alphabétisation de masse** démarrer dans les pays protestants du nord : ici, la relation autoritaire parents-enfants avec héritier unique poussant à une forte discipline éducative, ainsi que la crainte d'un Dieu autoritaire (image d'un père « prédestinant » ses enfants à recevoir son héritage inégalement, en fonction de leur statut dans la famille), se combinent pour assouvir un besoin individuel de lecture des Livres saints* ;
- . deuxièmement, c'est dans le bassin de la mer du Nord avec notamment l'Angleterre de l'ouest, que des liens familiaux de type libéral et un mode de succession souple induisent une autonomie précoce favorisant la mobilité professionnelle et le développement technique: c'est là que **la révolution industrielle** éclate ;
- . troisièmement, en France du nord, pays de relations parents-enfants libérales et de successions partagées, **le contrôle des naissances** apparaît dès le moment où l'on ne sent plus peser la surveillance d'un Dieu personnel.

C'est pourquoi, vers 1800, l'Allemagne sait lire, l'Angleterre est couverte d'usines, et les Français, par la pratique du coït interrompu, limitent leur progéniture.

Ces trois facteurs se sont propagés au continent pour déboucher sur la première «civilisation industrialisée» de l'histoire.

<i>Famille</i>		Type de relations parents-enfants	Type de relations entre enfants (héritage)
1 a.	<i>nucléaire absolue</i>	libéral	non égalitaire
b.	<i>nucléaire égalitaire</i>	libéral	égalitaire
2 a.	<i>souche</i>	autoritaire	non égalitaire
b.	<i>communautaire</i>	autoritaire	égalitaire

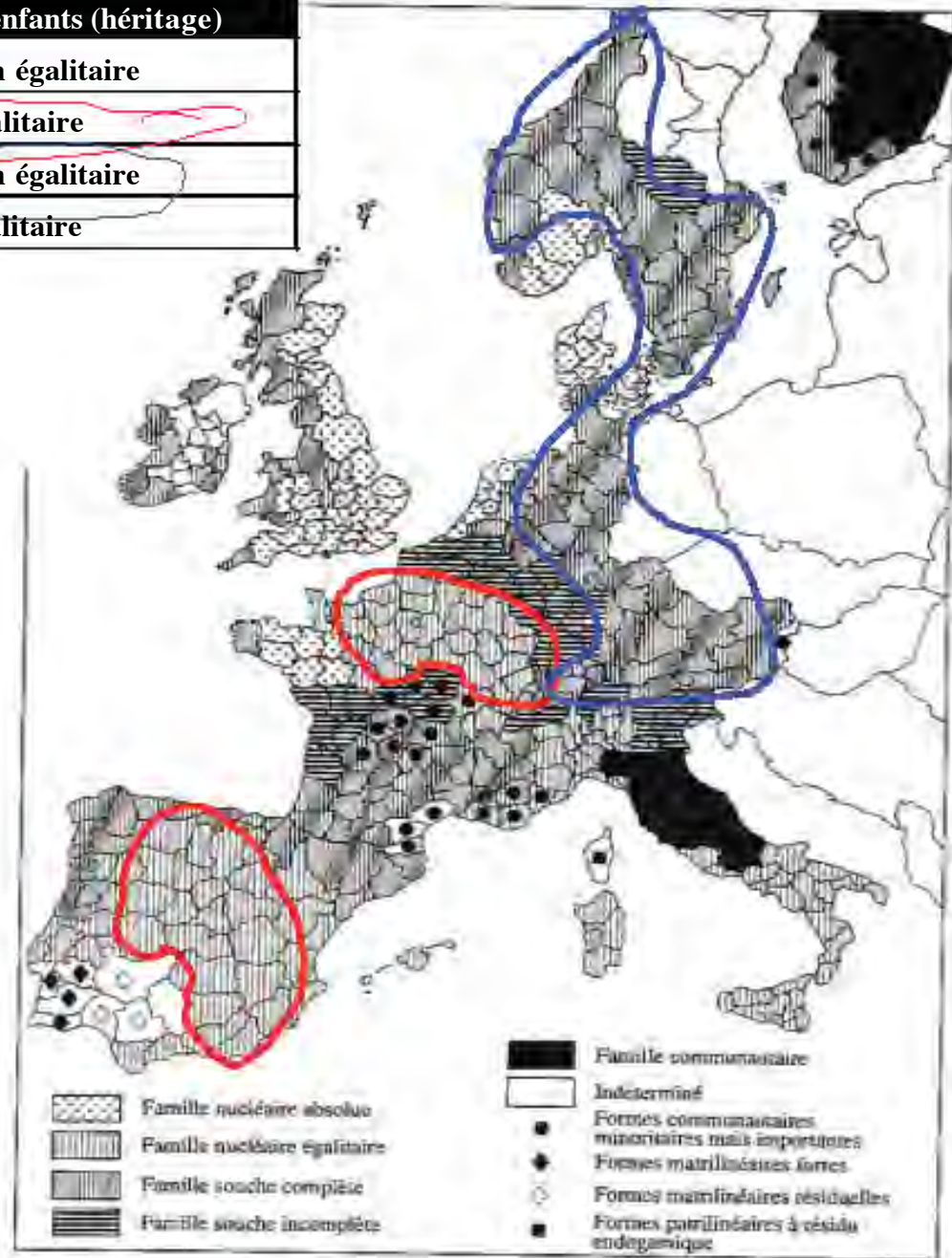
Systèmes familiaux européens

D'après les relations parents-enfants et entre enfants

Systèmes familiaux et alphabétisation (le cœur de la thèse de Todd)

Todd donne des pistes générales d'analyse. Mais sa thèse apporte aussi de nombreuses nuances tout au long de ses 700 pages.

On y voit pourquoi par exemple la Bavière, région de famille souche, est pourtant restée catholique, ou pourquoi, autre exemple, l'Ecosse calviniste, précocément alphabétisée, est restée très en retard dans son industrialisation par rapport à l'Angleterre, moins alphabétisée...



En familles souche typiques, **les protestants du Napf** (région de l'Emmental, canton de Berne) cohabitent en trois générations sous le même toit (grandes fermes et leurs *Stöckli* où les grands parents passent leur "retraite"). Une cohabitation induisant une forte autorité paternelle et une forte attente d'instruction dans ces milieux protestants qui reproduisent sur terre l'autorité d'un Dieu tout puissant et un mode d'héritage en primo-géniture mâle, en principe, marquant l'inégalité des hommes devant le salut...



L'élitisme des humanités classiques, en Europe au tournant du XX^e, reste un phénomène indépendant des traditions confessionnelles, protestante ou catholique...

« Les bourgeois se sont reniés en imitant et en s'appropriant les comportements de la noblesse dans l'espoir d'y accéder (...). Ils ont construit des châteaux, envoyé leurs fils dans les écoles et universités d'élite, adopté des poses et des styles de vie aristocratiques (...). Ils se sont laissé prendre au piège d'un système culturel et éducatif renforçant et reproduisant l'Ancien Régime. »

« ... (Le latin) cette langue homogénéisée devenait non seulement un code d'identification intra-muros mais aussi un signe de distinction et d'influence même au-delà des frontières nationales. (...) L'orientation pédagogique (vers la filière du latin) constituait la principale méthode de sélection et de ségrégation. »



Caractéristiques des *public schools* anglaises (vers 1900)

1. Isolement dans la campagne
2. Architecture de style manoir
3. Internats
4. Programme de lettres classique
5. Pratique des sports de plein air

Ici, c'est plutôt le facteur identitaire aristocratique, repris par la bourgeoisie, à l'instar de la France, qui aura joué...

« Les classiques, notamment l'histoire de la Rome antique, convenaient à merveille pour inculquer aux futurs administrateurs coloniaux et impériaux les préceptes et les méthodes nécessaires pour gouverner les peuples rétifs des Indes et de l'Afrique lointaines – ces peuples qui, selon Rudyard Kipling et les missionnaires, étaient “moitié nus et moitié enfants”. »

Il s'agit bien alors : « D'exalter l'aventure et le défi qu'offraient non pas le monde des affaires mais l'Empire, le service de l'État, l'armée et la marine. »

MAYER Arno, en particulier :
« Cultures officielles et avant-gardes »,
in : *La persistance de l'Ancien Régime ;
l'Europe de 1848 à la Grande Guerre*, 1983.



Elèves du King's College de Cambridge (sd., fin du XX^e siècle)

**Les liens entre
socles
anthropologiques
confessionnels et
systèmes scolaires**

L'élément social-pédagogique de la thèse de Max Weber (1904)*

«L'esprit» du capitalisme repose sur une valorisation religieuse du travail quotidien exercé avec rigueur, comme une ascèse temporelle attestant de l'élection de ses pratiquants à la grâce divine, dans le cadre de la prédestination.

Telle est «l'éthique protestante» : désormais l'enrichissement n'est plus un péché, il est légitime, voulu par Dieu.

Pour être élu il ne faut pas céder ses profits à l'église afin de racheter ses fautes, mais les faire fructifier pour montrer qu'on est digne de l'attention de Dieu.

Les métiers et les écoles professionnelles deviennent des activités lucratives et des formations nobles. Des facteurs qui expliquent le goût pour les «choses» aux détriments des «mots» dans le système scolaire de type germanique, favorable aussi à des liens étroits école-entreprise, avec un aboutissement dans les systèmes actuels dits «duaux» ou «d'apprentissages» de l'Allemagne, de la Suisse ou de l'Autriche...

Investir, instruire... mais rien sur le lien des socles anthropologiques métaphysiques (religieux) et familiaux (types) avec l'éducation scolaire...



Le secondaire allemand (vers 1900) et sa structure “réale”

A. Les *Gymnasien*: la voie royale conduisant 35% des *Abituranden* à l’université et aux carrières nobles, par le grec et le latin.

Recrutement surtout dans les **familles de tradition catholique**, selon la thèse de Max Weber.

B. Les écoles secondaires modernes :

non pas moins prestigieuses, mais fréquentées plutôt par les **familles**

de tradition protestante :

1. Les *Mittelschulen*, équivalentes à un primaire supérieur.

2. Les *Realschulen*, écoles secondaires non classiques, avec diplôme après six ans d’études.

3. Les *Realgymnasien*, avec place moins importante aux études classiques, au profit des langues vivantes et des sciences naturelles. Un type de gymnase recrutant parmi les familles de la classe moyenne (*Mittelstand*) surtout protestantes pour les carrières de l’industrie, du commerce, de la technologie, de la fonction publique...



Berlin. Technische Hochschule (1884)

De style classique monumental, le plus grand polytechnicum d’Allemagne affiche le prestige de la filière des sciences et des techniques au cœur de *Tiergarten*, sur l’axe des beaux quartiers ouest de Berlin (bâtiments détruits en 1945).

La Prusse. Art et Architecture (STREIDT Gert ; FEIERABEND Peter, dir.), Cologne Könemann 1999 (Titre de l’édition originale : *Preussen – Kunst und Architektur*, 1999).



Livres de lecture
pour les écoles de
Nuremberg
(chef lieu de la Franconie protestante)
dans les années 1930

L'antisémitisme (même religieux) ou les théories de la hiérarchie des races, n'est pas l'apanage d'une confession particulière...



Stimm der Heilungsbewegung...
Stimmen (platt am Boden).

Livre de lecture courant en France (trois premiers quarts du XXe siècle)

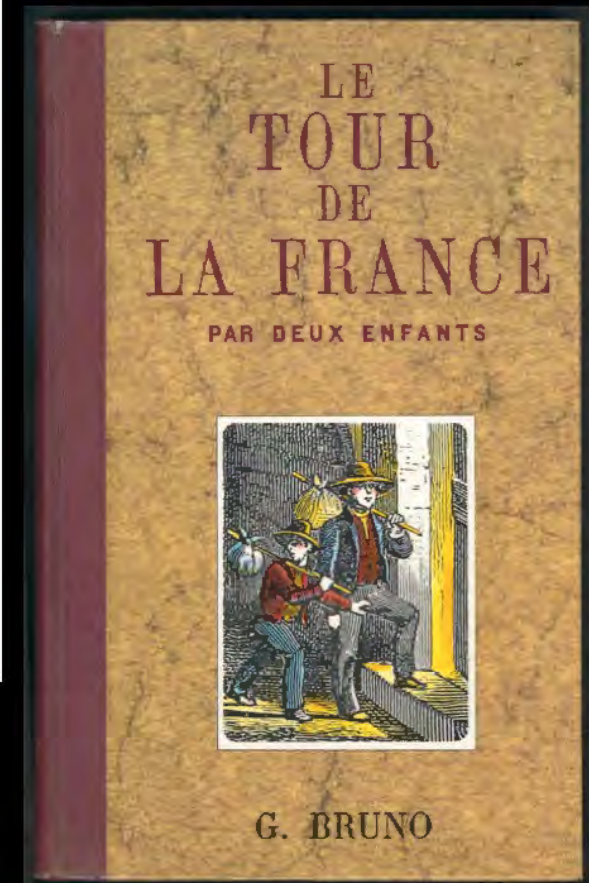


Tour de la France. Les 4 races d'hommes (1977)

LES QUATRE RACES D'HOMMES. — La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe, l'ouest de l'Asie, le nord de l'Afrique et l'Amérique. Elle se reconnaît à sa tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses. D'ailleurs son teint peut varier. — La race jaune occupe principalement l'Asie orientale, la Chine et le Japon : visage plat, pommettes saillantes, nez aplati, paupières bridées, yeux en amandes, peu de cheveux et peu de barbe. — La race rouge, qui habitait autrefois toute l'Amérique, a une peau rougeâtre, les yeux enfoncés, le nez long et arqué, le front très-fuyant. — La race noire, qui occupe surtout l'Afrique et le sud de l'Océanie, a la peau très-noire, les cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très-longs.

«Les quatre races d'hommes»

(p. 186 de l'édition de 1977, en tous points semblable à celle de 1907, par exemple)



La mesure de la littératie aujourd'hui

Le PISA est une enquête internationale qui vise à tester, tous les trois ans depuis l'an 2000, les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences.

Depuis 2000, chaque pays testé publie et interprète ses résultats en comparaisons internationale et régionale, comparaisons qui déterminent de plus en plus les politiques nationales d'éducation...



PISA 2006

Ici, au Canada...

http://www.pisa.gc.ca/publications_f

[Programme for International Student Assessment \(PISA\)](#)

Performances en lecture

Dispersion en comparaison régionale, PISA 2006

	Score moyen	SE ¹⁾	Percentile 25%	75%
Suisse	501,26	(1,70)	462,27	534,59
Suisse alémanique	503,24	(2,44)	461,88	547,83
Suisse romande	496,74	(1,73)	462,94	534,51
Suisse italienne	496,49	(2,47)	442,28	549,62

Elèves de 15 ans

1) SE = erreur type du score moyen

OPS, COM, PISA, OECD

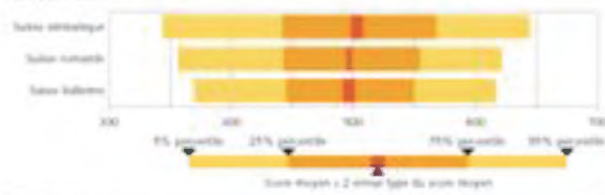
© OPS / COM

... là, en Suisse ...

Performances en lecture

Dispersion en comparaison régionale, PISA 2006

Elèves de 15 ans



Source: OPS, COM, OECD PISA

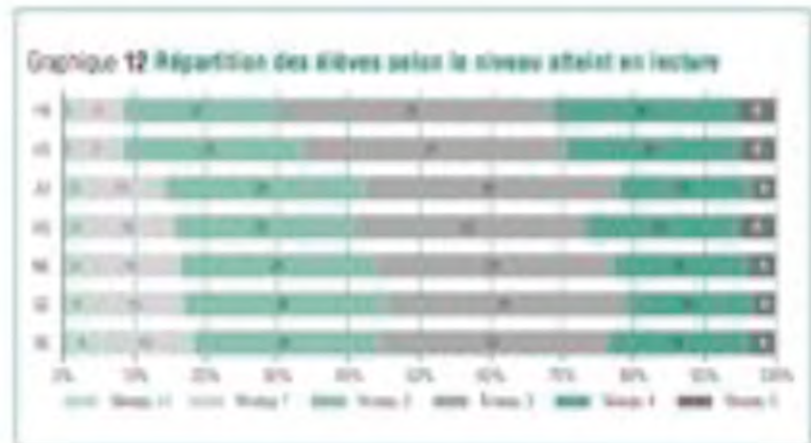
1) Point entre les 25 % des élèves les plus forts et les 25 % des plus faibles se situe pour toute la Suisse à 122 points. Le décalage le plus élevé s'observe en Suisse alémanique (126 points), suivi de la Suisse romande (112 points) et de la Suisse italienne (108 points).

... où les résultats sont affinés aux niveaux des régions linguistiques et des cantons. Des entités parfois fort modestes, dotées chacune d'un système éducatif propre, et qui vont de quelques dizaines de milliers d'habitants (pour le Jura par exemple) à 1.5 million (pour Zurich)



... et là encore, dans les 7 cantons qui ont une population francophone (Suisse romande).

<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/>



La **littératie* est la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.

Les échelles de littératie et de numératie (capacité à lire et à interpréter les chiffres d'un texte) comportent cinq niveaux de capacités allant du niveau 1 (le plus faible) au niveau 5 (le plus élevé).

. **Niveau 1.** Une personne qui se classe au niveau 1 a 80 % de chances d'accomplir avec succès des tâches liées au même niveau. L'une des tâches les plus simples (niveau 1) consiste, pour le répondant, à lire une étiquette de médicament afin de déterminer le nombre maximal de jours de prise du médicament.

Au niveau 1, une personne peut être capable de repérer un élément d'information identique ou synonymique à l'information donnée dans une directive mais, en général, elle a de la difficulté à faire des déductions de faible niveau. La proportion d'adulte qui se classent à ce niveau au Canada atteint environ 15%.

. **Niveau 2.** Les personnes qui se classent au niveau 2 de l'échelle des textes suivis sont capables de faire des déductions de faible niveau en repérant un ou plusieurs éléments d'information et en intégrant ou en mettant en opposition deux ou plusieurs éléments d'information tirés de sections de texte contenant quelques éléments de distraction.

Ainsi, ces personnes ne sont pas nécessairement capables de toujours comprendre des textes et des tâches plus difficiles de plus en plus courants dans les sociétés modernes. Environ une personne sur quatre se classe à ce niveau aux Bermudes, au Canada et en Norvège.

. **Niveau 3.** Au niveau 3, une personne est capable de faire des déductions de faible niveau en repérant quelques éléments d'information dans un certain nombre de phrases ou de paragraphes et en intégrant ou en mettant en opposition des éléments d'information tirés de sections de texte contenant un certain nombre d'éléments de distraction.

Ce niveau est considéré comme le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de difficulté grandissante qui caractérisent la société du savoir émergente et l'économie de l'information.

. **Niveaux 4 et 5.** Les personnes qui sont compétentes au niveau 4 ou 5 sont capables de faire des déductions de niveau moyen ou de haut niveau en intégrant ou en mettant en opposition des éléments d'information abstraits contenus dans des textes relativement longs renfermant un certain nombre d'éléments de distraction.

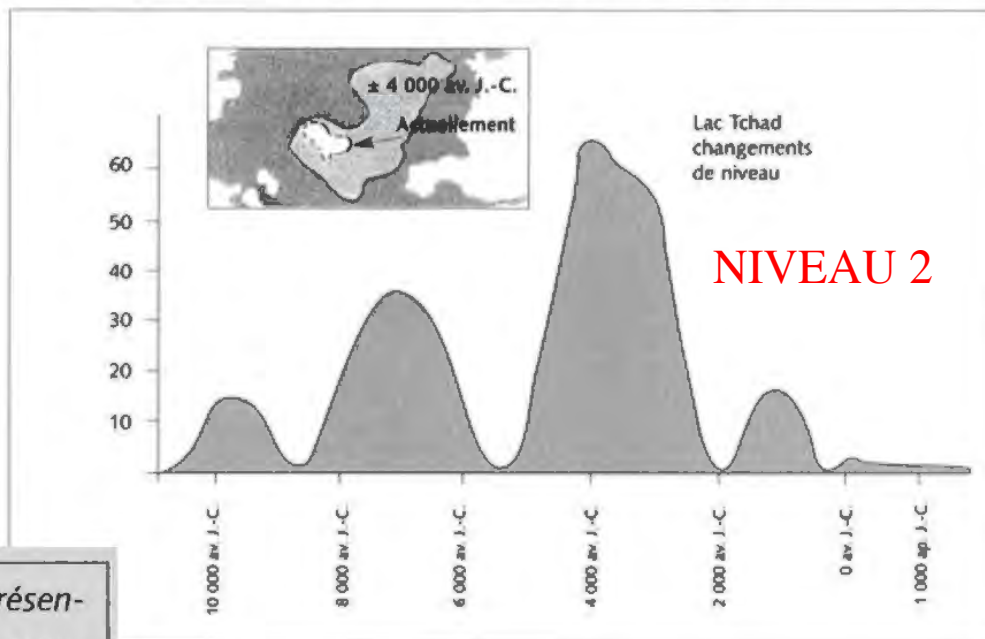
Les critères actuels (2012) d'évaluation de la compréhension en lecture selon le PISA

Les compétences en littératie

Rapport thématique de l'enquête PISA 2000

LE LAC TCHAD

La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad, situé au Sahara, en Afrique du Nord. Le lac Tchad a complètement disparu vers 20'000 av. J.-C., pendant la dernière ère glaciaire. Il a réapparu vers 11'000 avant J.-C. A présent, son niveau est à peu près le même que celui qu'il avait en 1000 après J.-C.



Utilisez les informations sur le lac Tchad présentées sur la page ci-contre pour répondre aux questions suivantes.

Question 1: LE LAC TCHAD R040Q02

Quelle est la profondeur du lac Tchad à présent ?

- A. Environ deux mètres.
- B. Environ quinze mètres.
- C. Environ cinquante mètres.
- D. Il a complètement disparu.
- E. L'information n'est pas donnée.

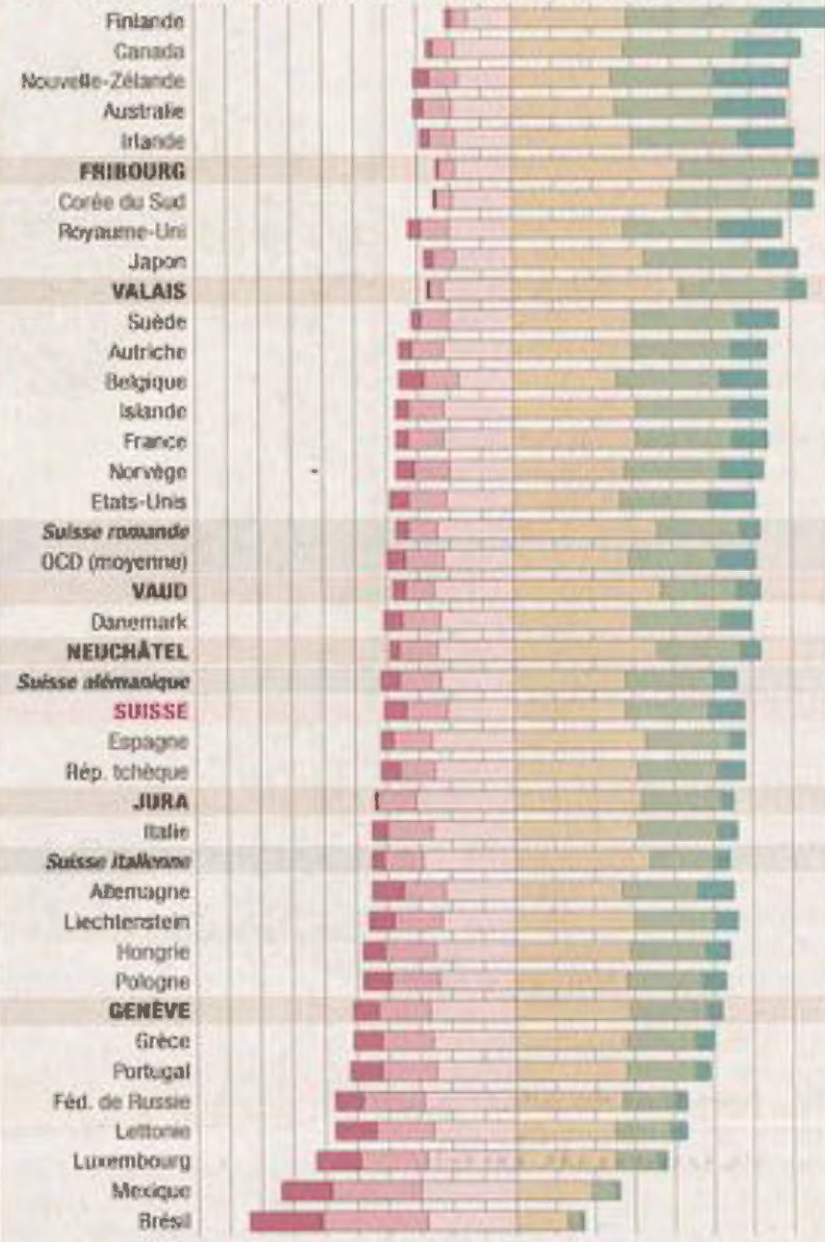
Un exemple de test pour atteindre le niveau 2 sur 5

Le niveau 2 est le niveau maximum atteint par 20% des élèves dans les systèmes éducatifs évalués au dessus de la moyenne européenne. Cela signifie que dans de tels systèmes, 4 élèves sur 5 atteignent un niveau de compréhension en lecture bon à très bon

RÉPARTITION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN LECTURE

SELON LES PAYS, LES RÉGIONS SUISSES ET LES CANTONS

■ Niveau 0 ■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3 ■ Niveau 4 ■ Niveau 5



2000 :
catholiques
en tête

Dans le premier PISA,
il y a 6 niveaux de 0 à 5.
Actuellement, l'échelle est
de 5 niveaux, de 1 à 5.

Héritages protestants /
catholiques
dans les PISA

Résultats des examens pédagogiques des recrues (Suisse) Liste des rangs des cantons pour 1875-1882

1900 : protestants en tête

1875—1882.

Kantone.	75.	76.	77.	78.	79.	80.	81.	82.	Durchschnitt.
Zürich	4	5	4	3	4	2	4	3	3
Bern	15	21	18	15	15	17	18	20	19
Luzern	12	8	10	12	9	18	19	21	15
Uri	19	19	24	23	21	24	24	22	23
Schwyz	22	17	22	21	20	19	21	18	21
Obwalden	21	16	11	9	6	10	14	6	11
Nidwalden	24	23	15	19	13	22	23	16	20
Glarus	17	22	20	18	17	6	13	7	16
Zug	14	12	8	8	7	13	12	9	8
Freiburg	20	18	21	22	24	21	20	24	22
Solothurn	9	7	7	7	12	15	10	8	7
Baselstadt	1	2	1	1	3	1	1	1	1
Baselst. l.	10	13	16	10	14	16	16	19	13
Schaffhausen	6	6	6	4	2	5	5	2	5
Außerrhoden	11	14	12	20	22	14	17	14	17
Innerrhoden	25	24	23	25	25	25	25	23	25
St. Gallen	8	11	9	16	18	9	15	13	12
Graubünden	13	15	17	13	16	7	11	15	14
Aargau	16	9	14	17	10	8	6	12	10
Thurgau	3	1	3	5	8	4	3	4	4
Tessin	18	20	19	11	19	20	7	17	18
Vaud	5	4	5	6	5	11	8	11	6
Valais	23	25	25	24	23	23	22	25	24
Neuchâtel	7	10	13	14	11	12	9	10	9
Genève	2	3	2	2	1	3	2	5	2

EXAMEN FÉDÉRAL DEPUIS 1875

Porte dans tous les cantons sur les mêmes matières :

- . composition,
- . calcul écrit,
- . narration à partir d'un texte lu,
- . questions de géographie, d'histoire, d'instruction civique...

En général, les questions portaient sur les textes lus. La compétence en littérature était donc centrale pour l'obtention du résultat.

Canton protestant

Canton catholique

LUSTENBERGER Werner, *Les examens pédagogiques des recrues. Une contribution à l'histoire de l'école en Suisse*, Zurich Éditions Rüegger 1997, p. 93 43

L'explication...

Avec le premier palmarès national publié en 1875, les rôles entre cantons ruraux-catholiques et cantons urbanisés-protestants, en simplifiant, se trouvent alors inversés par rapport à la situation actuelle, avec Genève au 2^e rang national tandis que Fribourg 22^e et Valais 24^e fermaient la marche (Bovet 1935).

Ainsi, que ce soit aujourd'hui pour la proclamation de leur réussite relative ou autrefois pour la révélation de leur retard, la raison invoquée ne varie guère : la tradition scolaire passe pour un motif d'échec à la fin du XIX^e siècle lorsque les mentalités politiques poussent à l'alphabétisation par le progrès républicain et un gage de réussite au tournant du XXI^e lorsqu'elles se replient sur un sens commun passéiste, par rejet des avancées que la pédagogie propose à la secondairisation.

Pour une plus ample information sur cette inversion des pôles de littératie entre régions de tradition protestante et régions de tradition catholique, en Suisse, voir aux deux pages suivantes)

**1900 :
protestants
en tête**

**2000 :
catholiques
en tête**

Le PISA instrumentalisé : l'argument protestantisme = alphabétisation... inversé !

En 1995, *Le Nouveau quotidien*, premier organe de presse romand, titre : «Pour les élèves moyens, passer un examen c'est jouer à la loterie !» (*Nouveau Quotidien romand*, 7 mai 1993). En 2005 encore, *La Liberté*, principal quotidien fribourgeois, affiche : «Enseignement. La fin des notes au CO». Dix ans plus tard, le même journal affiche : «École primaire : le retour des notes». C'est ce qu'on appelle en histoire un renversement de conjoncture ! Comment a-t-il donc été possible en si peu de temps ? À partir des premiers résultats du PISA 2000, publiés en 2002-2003, l'évaluation des systèmes scolaires romands remet en question l'efficacité pédagogique, dans la perspective de référendums politiques. La droite populiste tire aussitôt parti de résultats permettant de comparer les écoles de cantons de tradition rurale-catholique, Fribourg et Valais, apparaissant meilleures que celles de cantons de tradition urbaine-protestante, Genève en particulier, canton-ville aux classes sans doute plus hétérogènes culturellement.

La polémique démarre lorsqu'un émule romand de Finkielkraut affirme que seul un élève sur cinq réussirait à comprendre un texte simple alors que les autres feraient pire puisque leur moyenne serait, prétend-il, située entre 2 et 3 sur l'échelle helvétique de la notation scolaire 1-6. Au lieu de comprendre, selon les critères du PISA, qu'un élève sur cinq est en difficulté de compréhension de lecture, bien qu'il sache lire (niveaux 0 et 1 d'avant 2006), qu'un autre se débrouille (2) et que le reste atteint un bon niveau (3) ou des niveaux excellents (4 et 5), c'est un «désastre» qui est allégué, dont la responsabilité est attribuée «aux pédagogistes qui depuis vingt ans préconisent des réformes socioconstructivistes», néologisme fourre-tout correspondant à une famille de méthodes au demeurant jamais appliquées dans le domaine de la littérature.

Avec une émigration marquée vers les périphéries fribourgeoise et valaisanne de résidents travaillant dans un arc lémanique franco-valdo-genevois fortement urbanisé, l'excellence présumée des systèmes éducatifs des deux cantons de tradition catholique, réputés à tort repliés sur les pédagogies transmissives et la notation chiffrée à deux décimale, est présentée comme un atout. On focalise sur le domaine sensible de la compréhension en lecture pour décerner «bonnet d'âne» et rang de «cancre de la classe» à l'école genevoise (accessoirement à l'école vaudoise) et «palmes du meilleur élève» à l'école fribourgeoise (accessoirement à l'école valaisanne). On veut donc «refaire l'école» à Genève et la «sauver» à Lausanne. Des infographies tronquées accentuent les différences, laissent accroire, comme pour la comparaison durant la campagne des élections présidentielles française de 2012 entre la France et l'Allemagne, qu'un système scolaire peut se révéler infiniment meilleur que celui de son voisin, quand bien même les différences observées sont de toute évidence non significatives. En notation scolaire traditionnelle, le «meilleur élève» Fribourg obtiendrait 17.3 sur 20 et le «cancre» Genève... 16.2. Bien entendu, il est tout à fait inapproprié de mettre des notes ici. PISA est un référentiel de compétences. Le niveau 2 n'équivaut pas à la note 2 de l'échelle 1 – 6 qui aura servi la confusion sur un amalgame grossier, mais signifie une capacité à «dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles». Voilà pour le niveau 2 !

La tradition catholique source d'idiotie au XIX^e siècle, de réussite au XXI^e

Si Fribourg et Valais sont donc promus «meilleurs élèves» de Romandie, ils passaient au XIX^e siècle pour les «idiots» de la nation en comparaison intercantonale des examens pédagogiques des recrues. Un peu comme le Limousin ou le Périgord, cœur de la «France obscure» du sud-ouest délogée des statistiques préfectorales sur la fréquentation scolaire du XIX^e siècle, en opposition à la «France éclairée» du nord-est, au-delà de la fameuse ligne imaginaire Saint-Malo – Genève (Chartier 1992).

Avec le premier palmarès national publié en 1875, les rôles entre cantons ruraux-catholiques et cantons urbanisés-protestants, en simplifiant, se trouvent alors inversés par rapport à la situation actuelle, avec Genève au 2^e rang national tandis que Fribourg 22^e et Valais 24^e fermaient la marche (Bovet 1935). Ainsi, que ce soit aujourd'hui pour la proclamation de leur réussite relative ou autrefois pour la révélation de leur retard, la raison invoquée ne varie guère : la tradition scolaire passe pour un motif d'échec à la fin du XIX^e siècle lorsque les mentalités politiques poussent à l'alphabétisation par le progrès républicain et un gage de réussite au tournant du XXI^e lorsqu'elles se replient sur un sens commun passéiste, par rejet des avancées que la pédagogie propose à la secondarisation.

C'est sur ce principe de fidélité à la tradition que les années 1995 – 2010 font basculer la conjoncture de l'évaluation. Durant cette période, les systèmes scolaires bernois, vaudois et genevois (trois cantons comptant en tout 2,2 millions d'habitants), se sont rénovés. Ils ont tentés d'adopter les réformes de la différenciation pédagogique, dans la foulée d'idées parties d'Amérique après 1970 et préconisant une école démocratique de masse, dans un idéal d'égalité des chances réalisé hors de toute distinction sociale. Mais dans les trois cas, ainsi que le souligne justement Marcel Crahay, c'est la transformation des pratiques d'évaluation qui focalise les passions. Après une phase aigüe de politisation allant de la pétition d'enseignants au référendum populaire, les réformes tentées expérimentalement en classes pilotes ont dû être abandonnées, avec un retour marqué à la notation chiffrée jusqu'aux 3^e degré primaire, notation qui avait été remplacée par des évaluations qualitatives (Crahay 2010).

Et alors que la conjoncture semblait (enfin !) favorable à la rénovation pédagogique, en quelques années, et ces années coïncident avec la sortie des premiers résultats du PISA, on assiste à un basculement aussi soudain qu'inattendu. Les avancées obtenues dans les systèmes éducatifs continentaux pilotes, dans le domaine de l'évaluation, sont déjà remis en question. Le vieux consensus école-famille-société explose avec la médiatisation du PISA dont les résultats sont instrumentalisés. Il y a dans cette brève conjoncture repérée localement une illustration des raisons pour lesquelles, dans la comparaison des systèmes éducatifs, l'attrait des retours sur les procédés commodes peut triompher des meilleures politiques de rénovation pédagogique.

D'après : «L'(auto)évaluation dans l'espace historique de deux maîtresses infidèles : la note dans la classe» Conférence plénière au 25^e Colloque international de l'ADMEE-Europe 2013, in : *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (COEN Pierre-François ; BÉLAIR Louise, dir.), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur 2015, pp. 15-36.

Enfin, si l'on examine les quatre grandes familles de systèmes éducatifs européens, peut-on déceler un héritage issus des traditions confessionnelles ?

D'après : Foerster 2000

(la césure «acquisition en autonomie des connaissances / transmission des connaissances» a été ajoutée. Informations plus détaillées à la page suivante)

Système privilégiant l'acquisition en autonomie des connaissances, en mode coopératif

L'ÉCOLE UNIQUE NON SÉLECTIVE DES PAYS SCANDINAVES

(Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande)

LE TYPE SÉLECTIF ANGLO-SAXON

(Grande Bretagne)

LE TYPE GERMANIQUE "DUAL"

(Allemagne, Autriche, Suisse allemande, Pays-Bas, Luxembourg)

Système privilégiant la transmission des connaissances, en mode simultané

LE TYPE SÉLECTIF LATIN

(France, Suisse romande, Italie, Espagne, Grèce)

Deux systèmes aux méthodes opposées
(pédagogie différenciée / enseignement direct, encadré)
en tête du PISA 2009

Le système éducatif sud-coréen
http://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_en_Corée_du_Sud

Le système éducatif finlandais
http://fr.wikipedia.org/wiki/Système_éducatif_finlandais

HYPOTHÈSE

Les systèmes européens se répartissent entre le nord et le sud du continent en vertu de traditions scolaires en relation avec un socle anthropologique confessionnel : protestantisme au nord, catholicisme au sud... césure élargissant la vieille marque apparue au début du XIXe siècle de la ligne St-Malo – Genève à l'échelle continentale, par de meilleurs résultats en littérature au début du XXIe siècle entre les systèmes du nord et du sud...

Hypothèse à examiner en prenant en compte les données d'une comparaison entre la Finlande et la Corée du Sud, deux champions aux systèmes scolaires contraires...

LES QUATRE GRANDS TYPES SCOLAIRES EUROPÉENS D'après : Foerster 2000

L'ÉCOLE UNIQUE DES PAYS SCANDINAVES

(Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande)

Tous les élèves, de 7 à 16 ans, suivent le même cursus en primaire et collège (école unique, *Folkeskole*) : même groupe-classe, même professeur principal, enseignants différents dès le primaire. Pédagogie différenciée (cycles) → pas de redoublement, pas de notation (supprimées dans les années 1980, évaluation).

95 % des élèves obtiennent un diplôme en dernière année du cycle obligatoire, 90% un équivalent bac à 18 ans (France 62-65%). 50% des bacheliers diplômés au niveau Master cinq ans plus tard (France : 25%).

LE TYPE SÉLECTIF ANGLO-SAXON (Grande Bretagne)

Continuité primaire-secondaire recherchée, comme dans les pays scandinaves (orientation à l'âge des projets professionnels) dans les *Comprehensive Schools*.

Mais : 10 % des élèves entrent dès 11 ans dans les *Grammar Schools*, établissements privés sélectifs qui, comme les lycées d'excellence français, conduisent par les classes "prépas" aux Hautes Écoles. En France : Grandes Écoles 81' 000 inscrits / Universités : 1,4 million (2009). En Angleterre : Oxford ou Cambridge par *Public Schools* très sélects - Eton, "nursery de l'élite" - : 40' 000 inscrits / Universités : 2.2 millions (2009).

Les anglo-saxons, comme les scandinaves, privilégient l'acquisition de l'autonomie à celle des connaissances (voir le type latin). Ainsi, tendance à mettre en avant les progrès des élèves - pédagogie différenciée - indépendamment de l'image tenace que peut renvoyer leur niveau initial (Abboudi, 1997).

LE TYPE GERMANIQUE "DUAL" (Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Luxemb.)

Orientation précoce (vers 11-12 ans, au sortir du primaire) en trois filières : *Gymnasium* (30 % des élèves), menant à des études universitaires; *Realschule*, menant à des études supérieures non universitaires, techniques... ; formation professionnelle mixte école-entreprise (*Hauptschulen*). L'image des élèves provenant de cette dernière filière est bien meilleure que dans les pays latins.

LE TYPE LATIN, PRIVILÉGIANT L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES

(France, Italie, Espagne, Grèce)

Attention plus importante portée à l'acquisition des connaissances, donc à leur contrôle par examens et notes chiffrées (avec moyennes "éliminatoires" décisives pour la promotion annuelle). Pratique du redoublement.

Sélection-orientation plus tardive, vers 14-15 ans, comme en France par exemple, après deux ans de tronc commun au collège, mais avec une filière sélective pour le tertiaire, comme en Angleterre.

Introduction de la 2^e partie, par Pierre.-Philippe Bugnard

- La nature du protestantisme le prédispose-t-il à une compétence particulière en matière d'éducation et de pédagogie ?
- L'école républicaine est-elle d'essence protestante ?
- Quelles technicités de la pédagogie ?
- Comparaison avec le catholicisme.

+++++

La Réforme et l'école : un lien consubstantiel ?

« Le réformé tourné vers l'avenir, assuré des capacités humaines de progrès, fait montre d'une inébranlable confiance dans l'éducation capable de façonner et même de transformer les individus. D'autre part, religion du Livre, le protestantisme incline ses fervents à la lecture et donc à la connaissance. Enfin, constituant une minorité agissante mais mal tolérée dès le XVI^e siècle, puis traquée et laminée à partir de 1685, les religionnaires français ont immédiatement ressenti la nécessité d'un système scolaire qui répercuterait sur les jeunes générations leurs croyances et leur éthique. » Ainsi s'exprimait Janine Garrisson, grande historienne du protestantisme, en 1980 dans *L'homme protestant*.

Mais de telles affirmations font partie des lieux communs sur le protestantisme qu'il est nécessaire de vérifier, ce qui est d'ailleurs un des objectifs de cette journée. Notons immédiatement qu'aucune des affirmations de Janine Garrisson n'est indiscutable : l'assurance des capacités humaines vers le progrès s'accommode mal de l'anthropologie plutôt pessimiste de Luther et de Calvin et semble plus proche des idéaux humanistes d'un Erasme ou d'un Rabelais, également certes d'un certain nombre de protestants comme Sturm ou Melancthon, mais aussi de catholiques parmi lesquels on peut citer Charles Démiat, le chanoine Barré ou Jean-Baptiste de La Salle ; ce sont eux qui font preuve d'une « inébranlable confiance dans l'éducation capable de façonner et même de transformer les individus ». Tous, humanistes catholiques comme protestants, s'inscrivent dans le mouvement de professionnalisation qui fait que, désormais, et contrairement à la situation médiévale, il ne

suffit pas de croire ce que l'Église croit, mais il faut être capable de rendre compte de sa foi, de la confesser explicitement. Cela explique le développement extraordinaire du catéchisme, dans les Églises réformées comme dans les Églises catholiques.

D'autre part, le protestantisme n'est pas à proprement parler une « religion du Livre », mais plutôt une religion de l'Évangile prêché. Cela signifie qu'il n'est pas indispensable que tout le monde sache lire la Bible (comment cela aurait-il été possible, quand la majorité de la population ne savait pas lire – et, dans des régions pourtant très protestantes comme les Cévennes, ne le saura pas pendant encore longtemps ?), mais il faut que tout le monde en connaisse le texte. L'entendre régulièrement, l'apprendre par cœur vaut bien une lecture. En disant cela, je n'entends pas remettre en cause le fait que, globalement, dans une même région, le niveau d'alphabétisation est supérieur chez les protestants que chez les catholiques, au moins pour les hommes – car le fait est beaucoup plus contestable pour les femmes, au moins jusqu'au début du XIX^e siècle. Mais simplement de faire remarquer que le lien entre l'Écriture seule et l'école n'est peut-être pas si évident qu'on pourrait le penser. Et n'oublions pas que l'Église catholique se fonde elle aussi sur la Bible, surtout après le choc de la Réforme, même si c'est surtout une Bible enseignée, et que s'y ajoute la Tradition.

Les évidences n'en étant pas toujours, il est préférable de revenir aux faits et aux réalisations concrètes. C'est sur quelques-uns de ces points que j'aimerais attirer l'attention dans le temps qui m'est imparti, en n'évoquant que l'éducation primaire et secondaire. L'enseignement supérieur, dont la principale finalité, surtout en France, est de former des pasteurs, sera donc laissé de côté.

Luther, Calvin et l'éducation

Luther magnifie les progrès des sciences et de la culture, l'étude des langues, la connaissance des textes permise par les savants de son temps. Et pour lui, un christianisme fondé sur la connaissance de l'Évangile suppose l'instruction des chrétiens. C'est pourquoi il a plaidé pour l'éducation des enfants, y compris des filles, et il s'est appuyé sur les autorités publiques pour sa réalisation. Mais c'est aussi parce que, dans un premier temps, la Réformation a détruit les structures éducatives traditionnelles. Des illuministes, disciples de Luther, comme Karlstadt ou Müntzer jugent, en vertu de la communication immédiate par le Saint-Esprit, inutiles toute étude savante.

Luther écrit en 1524 une *Lettre aux magistrats de toutes les villes d'Allemagne*. Il demande la création d'écoles pour tous les enfants, car l'éducation n'est pas seulement

l'affaire des parents. Il veut qu'on y enseigne les langues : latin, grec, hébreu même, ainsi que les arts libéraux ; pour la religion, mais aussi pour que les hommes sachent gouverner avec prudence et jugement, et les femmes élever leurs enfants, conduire leur maison et leurs domestiques. Luther ajoute : « si j'avais des enfants et si je disposais des moyens nécessaires, je leur ferais apprendre non seulement les langues et l'histoire, mais le chant, la musique et les mathématiques. C'est en ces matières que les Grecs ont instruit autrefois leurs enfants, et c'est ainsi qu'ils sont devenus des gens habiles et aptes à toutes choses. » Mais cette instruction élémentaire ne devrait pas durer plus d'une à deux heures par jour, afin que les garçons aient le temps d'apprendre un métier et les filles de s'occuper aux travaux du ménage. Luther voudrait aussi des bibliothèques publiques dans chaque grande ville. Son idéal est bien celui d'un humanisme chrétien.

Des écoles sont fondées en Saxe dès 1524. Mais les résultats sont mitigés. Une tournée d'inspection réalisée en 1527 montre le mauvais état des écoles, d'où la publication d'*Instructions pour les visiteurs des paroisses de la Saxe électorale*, rédigées par Melanchthon et approuvées par Luther, qui contiennent un plan d'études qui sera repris dans de nombreux pays, avec des groupes de niveau, l'apprentissage du latin, du grec et de l'hébreu, ainsi que de l'allemand ; en revanche, il n'y a ni mathématiques ni histoire, faute de maîtres suffisamment capables. L'école a également un rôle religieux, car elle donne une instruction chrétienne et familiarise les enfants avec la prière et le culte.

En 1530 encore, Luther revient sur le sujet avec un *Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école*, réédité en 1542. Il voudrait une instruction obligatoire financée par les revenus ecclésiastiques et les dons des riches. Mais ce n'est qu'après sa mort que le programme d'éducation est vraiment réalisé. Plus que Luther, c'est Melanchthon, davantage resté fidèle aux idéaux humanistes, qui est le principal promoteur de l'éducation protestante. « Les écoles sont les fontaines d'humanité », trouve-t-on en 1541 dans les Actes de la Conférence de Ratisbonne sous sa plume, ce qui explique que Melanchthon ait été surnommé « le pédagogue de l'Allemagne »

Calvin n'a pas développé une pensée aussi systématique sur les écoles, tout en étant conscient de leur importance. Il a soutenu le réformateur strasbourgeois Bucer dans cette œuvre. À Genève, il a fait en sorte que certaines anciennes maisons religieuses servent d'écoles. Calvin assure d'ailleurs « que toujours l'Église a eu en singulière recommandation d'instruire les petits enfants en la doctrine chrétienne » en particulier dans les écoles.

C'est plutôt l'enseignement secondaire qui intéresse Calvin. *L'Ordre et manière d'enseigner en la ville de Genève au Collège* explique en 1538 : « Les maîtres mettront toute

peine, soin et diligence aux enfants qui auront été commis à leur charge, pour les rendre entre les mains de leurs parents, très bien instruits tant en bonnes mœurs que bonne doctrine [...]. Reste seulement que ceux qui ont des enfants propres à apprendre, ne perdant cette occasion et qu'ils ne les privent d'un si grand bien. » Une insistance toute particulière est mise sur les études littéraires : « On ne pourrait jamais bien entendre sinon par expérience combien la science des lettres profite particulièrement à un chacun en son état privé : et d'autre part n'est de petite conséquence pour le bien commun que plusieurs y adonnent leur étude, d'autant que ladite science tellement est requise à maintenir la police et gouvernement civil et à bien entretenir l'état des Églises et finalement à conserver et garder même l'humanité entre les hommes, qu'à grand peine on le pourrait suffisamment déclarer. »

Ces conceptions reprennent nombre de réflexions humanistes sur l'éducation. Elles s'inspirent d'un modèle plus ancien, celui des écoles des frères de la Vie commune des Pays-Bas, importé en France par Standonck au collège de Montaigu et Calvin l'a donc connu. L'enseignement est divisé en classes où les écoliers sont répartis par âge, afin de progresser régulièrement jusqu'à ce qu'ils puissent profiter de l'enseignement universitaire. L'apprentissage intellectuel est aussi religieux et se fait dans une grande piété. La hiérarchie et l'émulation règnent. Dans chaque classe, les élèves sont regroupés par dix avec à leur tête un décurion nommé par le maître chaque semaine parmi les meilleurs et chargé de maintenir la discipline ainsi que d'aider ses camarades dans les leçons et les devoirs. Ce système se retrouve aussi à Strasbourg, dans le Gymnase fondé en 1538 par Jean Sturm ; on l'appellera, en raison de son succès à Paris, le *modus parisiensis*, il est à l'origine du collège de Genève mais aussi, par la suite, de la plupart des collèges protestants ; mais il est aussi repris dans les collèges jésuites et transcende donc les divisions confessionnelles.

Les écoles protestantes en France

Le modèle calviniste est repris en France. Les écoles font l'objet du chapitre 2 de la *Discipline ecclésiastique* de 1559 : « les Églises feront tout devoir de faire dresser des écoles, & donneront ordre que la jeunesse soit instruite. » De fait, quand les réformés sont au pouvoir dans un village ou une ville, ils s'efforcent de confier l'école à des maîtres calvinistes agréés par le consistoire. On en a de nombreux exemples dès les années 1560. Si l'édit de Saint-Germain, en 1570, autorise le libre accès de tous aux écoles (article 15), les huguenots préfèrent donc avoir leur système propre.

La situation est pourtant difficile au XVI^e siècle à cause des troubles et des persécutions. Mais l'édit de Nantes, dans l'article trente-sept des articles particuliers, autorise l'ouverture d'écoles dans les villes et lieux où l'exercice du culte est permis, d'où la mise en place d'un réseau scolaire réformé. L'édit n'est cependant pas toujours respecté, les catholiques cherchent à faire fermer des écoles et, inversement, les protestants voudraient pouvoir ouvrir des écoles partout dans le royaume. On constate finalement que certaines Églises ont plusieurs écoles, malgré les interdictions fréquemment renouvelées. Au total, on peut estimer le nombre d'écoles protestantes au XVII^e siècle à près de 2 000.

Mais les écoles coûtent cher. Elles sont donc la plupart du temps à la charge des Églises, les maîtres, recrutés par les consistoires, percevant en outre des droits d'écolage payés par les parents et éventuellement la pension des enfants qu'ils logent. Dans certaines communautés, il arrive que catholiques et protestants s'entendent pour avoir une école commune, diminuant ainsi les frais.

Le rôle des maîtres ou régents est d'enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, le chant des psaumes et de faire répéter le catéchisme ; ils ont donc une véritable fonction religieuse. En plus des apprentissages scolaires, les régents doivent entonner les psaumes au temple, sonner la cloche pour la prière et les prêches. Ils sont souvent aussi chantres et lecteurs dans leur Église. Leur formation est mal connue. La plupart du temps, ils apprennent leur métier sans doute auprès d'un autre régent, souvent leur père. Les maîtresses, non soumises à la réglementation des maîtres écrivains et par conséquent plus libres d'apprendre à lire, sont nombreuses et se forment sans doute sur le tas.

À leur entrée en fonction, tous signent la Confession de foi et la Discipline ecclésiastique. Ce n'est pas pour autant qu'ils sont irréprochables : certains sont autant truands que régents ; à la Baume-Cornillane, en Dauphiné, un maître engrosse une paroissienne. À Codognan, en Languedoc, le maître en 1600 est particulièrement violent, il dirige la société de jeunesse locale, organise les fêtes traditionnelles, apprend aux garçons à danser... Son remplaçant ne vaut guère mieux, se sentant supérieur au pasteur et dédaignant d'assister aux prêches du dimanche ; il finit par partir précipitamment après avoir volé ses écoliers ! Heureusement, la plupart des maîtres ne leur ressemble sans doute pas.

Une des particularités de l'enseignement réformé est l'importance donnée à l'enseignement des filles car, une fois devenues mères, elles sont responsables de l'éducation chrétienne de leurs enfants. Partout, si possible, des écoles pour filles sont ouvertes. Elles sont malheureusement très mal connues. Dans les petites communautés, par souci d'économie, les écoles sont souvent mixtes.

À l'approche de la révocation de l'édit de Nantes, les attaques contre les écoles se multiplient. Elles finissent par être interdites en 1685.

Après la Révocation, l'école devient un enjeu national pour le pouvoir royal qui, par la déclaration du 13 décembre 1698, établit des écoles dans chaque paroisse et oblige les enfants de parents protestants à s'y rendre. Mais les « nouveaux-convertis » tentent d'adresser leurs enfants à des maîtres qui ne leur font pas entendre la messe. L'absentéisme est généralement fort, bien que des amendes soient levées sur les contrevenants. Mais surtout, dans toutes les régions protestantes, des écoles clandestines apparaissent. On en connaît dès 1686-1687 en Poitou, en Dauphiné, en Vivarais, etc. ; il y en a aussi dans des villes comme Lyon. La répression fait sans doute qu'elles se raréfient, voire disparaissent, autour de 1700. Mais on en retrouve dans les années qui suivent. Elles deviennent fréquentes dans les années 1720 aussi bien en Languedoc qu'en Poitou ou en Aunis. Elles se multiplient dans la seconde partie du XVIII^e siècle, tardivement cependant dans les provinces où le protestantisme est très minoritaire.

L'insistance sur les écoles, malgré les difficultés rencontrées, porte ses fruits. Les diverses études sur l'alphabétisation sont sans appel : à la fin du XVII^e siècle, à Rouen, 88% des hommes protestants savent lire, contre 69 % des catholiques. À Loudun, dans le premier tiers du XVII^e, 87% des artisans protestants savent signer, contre 54% des catholiques. Au XVII^e, à Millau, 44% des époux protestants signent à leur mariage contre 10% des catholiques ; dans le Quercy et en Rouergue, c'est le cas de 20% des protestants et de 12% des catholiques. Autrement dit, l'alphabétisation est loin d'être générale chez les protestants, mais elle est meilleure que chez les catholiques.

Les collèges

La situation est bien moins bonne pour les collèges, ce qui oblige à nuancer le jugement sur les liens entre Réforme et éducation. Beaucoup naissent pendant les guerres de religion et ont une existence quelquefois éphémère, ce qui fait qu'il est impossible d'en avoir une liste exacte. Dans certains cas, à Montpellier, Nîmes, Uzès, les collèges connaissent une mixité confessionnelle.

L'édit de Nantes, en 1598, accorde le droit d'avoir des collèges. L'enseignement secondaire est un enjeu confessionnel dans les premières décennies du XVII^e siècle. Les jésuites, rétablis en 1603, redoublent d'efforts pour convertir les élites. Les synodes ripostent en essayant de constituer un réseau de collèges réformés. Pourtant, à cause des problèmes

financiers dus aux guerres, assez peu de collèges sont fondés dans les années qui suivent l'édit de Nantes, et certains ne fonctionnent pas très longtemps. En 1605, il n'y a encore que vingt-deux collèges (pour seize provinces, mais certaines ont plusieurs collèges). Cinq provinces synodales n'ont pas encore de collège : l'Île-de-France, la Normandie, la Bretagne, les Cévennes, la Provence.

On en compte une trentaine en 1615, année où le réseau des collèges semble avoir été le plus étendu. Si on compare le nombre d'établissements à la taille de la population réformée, on comprend l'effort immense des réformés et les sacrifices consentis pour scolariser leurs jeunes. Désormais, toutes les provinces synodales ont au moins un collège, mais la situation est précaire pour certaines d'entre elles : la Provence n'a que le collège du Luc, dont l'existence effective, à partir de 1609, n'est même pas certaine ; la Bretagne ne dispose que du collège de Vitré, la Basse-Guyenne n'a que celui de Bergerac, le Poitou celui de Niort ; l'importante province d'Île-de-France n'a pu avoir qu'un seul collège, à Clermont-en-Beauvaisis, mais seulement à partir de 1609, et il sera fermé dès 1622 ou 1623. D'autres provinces sont, il est vrai, mieux pourvues : la Bourgogne, le bas et le haut Languedoc, le Vivarais.

Mais quinze ans plus tard, en 1630, la situation est déjà dramatique : il n'y a plus que dix-neuf collèges ; l'Île-de-France, la Bourgogne, la Basse-Guyenne, les Cévennes, le Vivarais, la Provence n'en ont plus ; le Poitou ne possède plus que le collège de Melle, qui n'est sans doute qu'une régence latine. À la mort de Louis XIII, en 1643, il n'en reste plus que onze, en comptant Melle, Orange et Sedan, dans seulement huit provinces. C'est donc bien avant le règne personnel de Louis XIV que le réseau des collèges est démantelé.

Tous ces établissements adoptent le *modus parisiensis*, comme les jésuites. Les promotions bisannuelles permettent de stimuler les élèves grâce à des prix sous forme de livres. Les vacances sont souvent placées en été, au moment des travaux des champs, ou en septembre pour cause de vendanges. L'attribution de bourses est instaurée sur le modèle du collège de Lausanne.

L'instruction est aussi religieuse : il s'agit, comme dans les collèges catholiques d'ailleurs, de former de véritables chrétiens, conscients de leurs devoirs, et surtout d'engager les meilleurs éléments vers le service de Dieu, en l'occurrence le ministère pastoral – ce qui explique que ces collèges soient purement masculins. Les Églises réformées ne prévoient en effet aucun enseignement secondaire pour les filles qui doivent se contenter, dans le meilleur des cas, de leçons d'un précepteur privé ou d'assister aux leçons de leurs frères. Mais cette formation chrétienne ne correspond pas forcément à la demande des familles, qui veulent

d'abord une instruction permettant d'exercer certains métiers, certaines charges, ou d'entrer à l'université. Cela explique que beaucoup d'enfants protestants fréquentent les collèges jésuites, qui ont souvent meilleure réputation, au grand dam des consistoires.

Une des principales difficultés de fonctionnement des collèges tient à leur mode de financement aléatoire. La question est en principe réglée au synode national de 1612 à Privas : des fonds prélevés sur le « don gratuit du roi » devraient servir à entretenir un collège par province, les collèges supplémentaires étant aux frais des provinces ; mais, en 1617, le don gratuit n'arrivant pas, le synode national de Vitré décide d'affecter au paiement le « quint denier de toutes les charités », mode de financement qui va devenir permanent. Cela fonctionne en réalité mal : l'argent du synode national arrive souvent tard, ou pas du tout. Ce don gratuit, de plus en plus irrégulier, est d'ailleurs supprimé en 1629. À ces difficultés s'ajoutent des mesures ponctuelles, comme des limitations et des interdictions locales de financer le collège. En fait, les revenus des Églises protestantes sont insuffisants pour couvrir les frais des collèges, dès lors que le versement annuel de la monarchie, prévu par l'édit de Nantes, n'est plus versé.

Ces problèmes financiers sont sans doute la principale explication à la forte baisse du nombre des collèges dès les années 1620. Les provinces, qui doivent également couvrir les frais de quelques écoliers promis au ministère dont elles vérifient la conduite et l'avancement des études, ne peuvent plus financer au maximum qu'un collège et un ou deux écoliers.

Les attaques catholiques compromettent également le fonctionnement des collèges. Elles existent dans toutes les provinces. Mais la campagne contre les collèges s'aggrave sous Louis XIV. Les collèges mi-parti (partagés entre catholiques et protestants) disparaissent dans les années 1660, puis les suppressions de culte entraînent automatiquement les suppressions des collèges. À la veille de la Révocation ne restent plus en exercice que le collège de Châtillon-sur-Loing et ceux dépendant des académies de Die, Saumur et Puylaurens. Mais en définitive, les attaques contre le culte, si efficaces pour supprimer les lieux d'exercice et amener les huguenots à abjurer, ont eu peu d'effets sur les collèges : ceux-ci avaient pour la plupart disparu bien plus tôt, victimes des difficultés économiques causées par la suppression du soutien financier de la monarchie et par l'incapacité des Églises de les entretenir.

L'organisation éducative fait partie de l'armature indispensable à la construction de l'identité réformée, d'autant plus importante que le contexte est celui d'une concurrence, d'un conflit larvé avec les catholiques, puis finalement d'une persécution. Les nombreuses références aux écoles, aux collèges et aux académies dans les synodes témoignent de la place

essentielle tenue par les institutions scolaires dans l'esprit des protestants français. Une section entière de la *Discipline* est consacrée aux « écoles », la plupart des synodes nationaux ont un chapitre particulier sur les académies. Les ambitions éducatives sont donc très grandes. Toute Église devrait avoir une école pour les garçons et une pour les filles, chaque province devrait avoir un collège et plusieurs académies forment les futurs ministres.

L'histoire des institutions éducatives réformées est celle d'un essor considérable lié à de grandes ambitions, suivi d'un repli précoce et d'un échec final, sauf pour les écoles. Certes, l'échec s'explique en grande partie par la politique répressive de la monarchie. Mais, on l'a vu pour les collèges, le déclin débute avant même les premières grandes attaques. En réalité, les Églises réformées ne peuvent pas subvenir à une telle offre éducative. Presque tous les collèges ont de gros problèmes financiers. À l'échelle inférieure, beaucoup de petites Églises sont absolument incapables de recruter des maîtres et des maîtresses et de les payer.

On sait que la société protestante est très minoritaire dans le royaume ; mais elle compte en son sein des nobles, des négociants, des bourgeois très riches. Ces grandes familles diminuent en nombre au cours du XVII^e siècle, mais il en reste jusqu'à la révocation. Or elles ne semblent pas avoir mis beaucoup de leur fortune dans le financement d'institutions éducatives à destination de toute leur communauté. Au XVI^e siècle, l'amiral de Coligny avait été à l'origine du collège de Châtillon-sur-Loing, Duplessis-Mornay avait fondé celui de Saumur. Françoise de Bourbon, Jeanne d'Albret, Ludovic de Nassau avaient établi les collèges et académies de Sedan, Orthez et Orange. On n'a plus de tels exemples au siècle suivant, comme si la construction et le maintien d'un système éducatif n'étaient plus la priorité des élites protestantes. Peut-on alors vraiment parler, sans nuance, d'une affinité entre le protestantisme et l'éducation ?

Yves Krumenacker

Les écoles protestantes en Drôme – Ardèche au XIXe siècle

Les protestants, dès le début de la période des cultes reconnus en 1802, s'intéressent à la question scolaire. Ils influencent les lois, ils créent des écoles, forment les instituteurs, imprègnent l'éducation des jeunes de leurs valeurs. Il faut que l'instruction des enfants s'émancipe de l'Église catholique, en créant, surtout grâce à François Guizot dès 1834, un réseau étroit d'écoles protestantes. En Drôme-Ardèche, à la fois dans les terroirs ruraux protestants et dans les petites villes où les gros bourgs, des écoles primaires privées ouvrent ; elles sont assez rapidement communalisées. Les écoles de garçons sont privilégiées par rapport aux écoles de filles.

La priorité accordée à la formation des enseignants, particulièrement des enseignants hommes et femmes du primaire, domine la période avant la laïcisation. À côté des écoles normales, les écoles modèles et les pensionnats se développent. Les instituteurs et institutrices protestants sont considérés comme des soutiens précieux par les responsables d'Église afin d'encadrer la jeunesse.

Les études secondaires ne sont pas négligées pour autant. De petits pensionnats privés fonctionnent. Alors qu'ils n'arrivent pas à créer leur propre établissement sous la Restauration, les protestants sont présents au seul lycée de Drôme-Ardèche à Tournon. L'aumônier y crée, à la fin du XIXe siècle une école préparatoire aux études de théologie.

Mon intervention s'organise en trois points : les écoles primaires protestantes tout d'abord, puis la formation des instituteurs et des institutrices, l'enseignement secondaire enfin.

I. L'enseignement primaire protestant, une préoccupation au cœur des communautés

1) L'adaptation aux lois successives

Sous l'Empire :

Les guerres ne laissent que peu de temps pour se consacrer à l'éducation. Alors qu'il souhaite se réconcilier avec le pape, le Premier Consul remet aux congrégations féminines catholiques l'instruction primaire des filles. En revanche, il se méfie des congrégations masculines et, sous la pression des préfets qui font remonter la pénurie de maîtres et l'insuffisance de leur formation, il décide de créer des écoles normales par le décret du 17 mars 1808. En Drôme-Ardèche, il n'y en a pas. Les maîtres sont souvent des autodidactes. Les protestants sont réticents à envoyer leurs enfants dans les établissements tenus par les catholiques, ils souhaitent leurs propres écoles mais rencontrent des difficultés pour les ouvrir, soit parce qu'il n'y a pas de maîtres qualifiés pour les diriger, soit parce que les municipalités catholiques s'y opposent.

Sous la Restauration :

Une première série de mesures est prise avec l'Ordonnance de 1816. Les communes doivent pourvoir à l'instruction des enfants. Les instituteurs doivent posséder un certificat de bonne conduite signé par le maire et le curé ou le pasteur et avoir un brevet de capacité. L'Ordonnance royale du 8 avril 1824 précise que les recteurs sont chargés de délivrer ou de refuser les autorisations nécessaires pour l'établissement d'écoles primaires. Les « ministres de la religion » ont un droit de surveillance sur ces écoles. L'Ordonnance s'élargit aux écoles de filles.

Il y a deux types d'écoles protestantes, celles qualifiées de communales, c'est-à-dire

entretenu par la commune qui prend en charge la salle de classe, le logement et le traitement de l'instituteur, et celles qualifiées de privées, vivant de leurs propres ressources.

Le baron Cuvier, un luthérien, joue un rôle important. Il est nommé en 1824 au Conseil royal de l'Instruction publique. Il est chargé, à partir de 1828, des écoles des cultes non catholiques. Cependant, sous le ministère de Monseigneur Frayssinous entre 1824 et 1827, l'ouverture d'écoles protestantes est limitée. Dès 1828, ce n'est plus le cas.

Pourquoi créer des écoles primaires protestantes ?

Le désir d'obtenir des écoles a plusieurs origines :

La principale raison semble être liée à l'affirmation que le développement de l'instruction permet d'accéder plus facilement au statut de citoyen responsable. C'est ce que précise le consistoire de Lamastre : *« que ce n'est qu'en répandant l'instruction dans toutes les classes de la société qu'on parvient à faire des citoyens vraiment utiles, des amis du travail, de l'ordre et de la paix »*.

Le développement de l'instruction permet la lecture de la bible qui est une des meilleure façon de développer la piété comme le fait remarquer le pasteur Meyer de La Voulte : *« si jamais il a été nécessaire de donner une instruction chrétienne à la jeunesse, c'est à la suite des désordres et des malheurs que des factions exaltées par une philosophie qui n'est pas celle de Jésus-Christ ont répandus dans la patrie »*.

Le pasteur Hilaire de Saint-Pierre-ville y voit la condition nécessaire au développement de l'intelligence : *« l'ignorance règne à un si haut degré dans le Haut-Vivarais que je n'hésite pas à dire que celui qui voudrait se former une idée exacte de la barbarie des siècles qui composent le Moyen âge n'aurait qu'à se transporter dans nos contrées pour en voir reproduit le hideux tableau : nulle part, dans les campagnes, la plus légère teinte de civilisation n'a pour ainsi dire pénétré »*.

La peur du prosélytisme catholique est aussi un facteur à prendre en compte. Le pasteur Rattier de Valence en 1828 s'inquiète surtout pour les jeunes filles protestantes qui fréquentent des congrégations religieuses catholiques qui font beaucoup de prosélytisme. Il y a risque que les enfants pauvres aillent *« aux écoles des ignorantins zélés prosélytes et redoutables »*, précise-t-il en 1831.

La situation est donc mauvaise, à l'image de l'Église de Privas, où, sur 90 catéchumènes, 17 seulement savent lire. Parmi les protestants, contrairement aux idées reçues, l'analphabétisme domine au début du XIXe siècle, surtout dans les milieux populaires des campagnes.

Des nuances entre les deux départements

La situation générale des écoles primaires montre un ensemble assez disparate et déséquilibré suivant les consistoires, où les initiatives personnelles l'emportent sur une vision globale et concertée de développement. La création d'écoles primaires est parfois refusée par le recteur ou le ministre, sur demande du clergé catholique, malgré le soutien du préfet.

Il faut noter la diversité des lieux d'implantation. Peu de villes, mais surtout de gros bourgs et aussi de tout petits villages, souvent dans des communes où les protestants sont en position numérique dominante.

Le baron Cuvier en 1828 écrit une lettre circulaire aux consistoires rappelant le souhait royal de favoriser l'enseignement primaire parmi *« la classe inférieure du peuple »* et demandant un état des lieux des écoles protestantes dans chaque consistoire. Les réponses données montrent à la fois le profond désir de voir se développer l'instruction primaire mais aussi les difficultés et les retards dans la création des dites écoles. Il faut noter la diversité des lieux

d'implantation. Peu de villes, mais surtout de gros bourgs et aussi de tout petits villages, souvent dans des communes où les protestants sont en position numérique dominante.

Dans la Drôme (34 écoles)	En Ardèche (27 écoles)
Consistoire de Valence (8 écoles) : Loriol (2) Livron (2), Beaumont, Montmeyran, La Baume, Combovin.	Consistoire de la Voulte (5 écoles) : Saint-Cierge-la-Serre, Saint-Michel-de-Chabrillanoux, Le Bas-Pranles (Les Ollières), Toulaud, Saint-Marcel.
Consistoire de Crest ?	Consistoire de Lamastre (3 écoles) : Annonay (2) Lamastre.
Consistoire de Die (17) : Die (3), Marignac, Laval d'Aix, Saint-Roman, Montmaur, Barnave, Chatillon (2), Menglon (2), Tréchenu, Saint-Julien (2), Saint-Andéol, Pontaix.	Consistoire de Privas (7 écoles) : Vallon (2), Salavas (2), Chomérac (2), Saint-Symphorien.
Consistoire de Dieulefit (9) : Dieulefit (3) Poët-Laval, Montjoux, Vesc, Nyons, Vinsobres.	Consistoire de Saint-Pierreville (5) : Saint-Christol, Saint-Etienne-de-Serre, Saint-Sauveur-de-Montagut, Issamoulenc, Vals.
Consistoire de La Motte-Chalancon ?	Consistoire de Vernoux (7) : 300 enfants Vernoux, Silhac, Saint-Jean-Chambre, Saint-Apollinaire-de-Rias, Alboussière, Champis, Chalencon.

Une minorité de ces écoles pratique l'enseignement mutuel et non l'enseignement simultané. L'enseignement mutuel vient d'Angleterre, pays qui vient de rétablir avec la France des relations pacifiques après l'intermède révolutionnaire et napoléonien, relations particulièrement importantes entre les protestants des deux pays.

Aux débuts de la Monarchie de Juillet, une situation précaire.

L'exemple du consistoire de Lamastre (partie nord de l'Ardèche) en 1832 est éloquent : la population protestante nombreuse et jeune n'a pas encore accès dans de trop nombreuses communes à l'éducation. Le poids des paysans pauvres (les « d'indigents ») interdit la mise en place d'école privée.

Communes	Protestants	Enfants payants	Enfants indigents	École
Saint-Barthélémy	450	30	20	Non
Saint-Basile	900	82	135	Non
Le Crestet	40	4	6	Non
Désaignes	2400	300	234	45 (12 indigents)
Empurany	250	27	25	Non
Gilhoc	548	57	69	Non
Lamastre	850	97	118	60 (23 indigents)
Nozières	30	3	5	Non
Saint -Prix	300	35	40	Non
Saint-Agrève	1850	247	177	138 (22 indigents)
Saint-André	25	2	4	Non
La Bâtie	500	62	57	Non

Devesset	900	88	78	63 (23 indigents)
Saint-Jeures	400	40	42	Non
Le Pouzat	30	0	6	Non
Rochepeule	55	0	10	Non
Saint-Romain	750	94	97	45 (12 indigents)
Annonay ville	520	23	31	30 (20 indigents)
Tournon ville	75	6	9	Non
Total	10 873	1193	1156	381 (112 indigents)

Ces statistiques montrent un consistoire peu fourni en écoles (6 au total) avec 21% des enfants recensés qui s’y rendent. Le nombre d’enfants qualifiés d’indigents (presque 50%), signifie également que trop de parents ne peuvent régler les frais d’écolage.

Le protestant Guizot joue un rôle fondamental

Apeurés par les journées révolutionnaires de juillet 1830, les bourgeois libéraux au pouvoir comptent sur l'action de l'école et les leçons des maîtres, pour discipliner et moraliser les « classes populaires » et, en même temps, pour améliorer la production. Le journal « Le Constitutionnel » précise : « *l'instruction est le plus grand des bienfaits pour les classes pauvres. Elle en éloigne l'idée d'oisiveté, le goût du vice. Éclairer les masses, c'est les rendre meilleures et plus heureuses, c'est les associer à l'intelligence, et par l'intérêt bien attendu, à cette vaste machine sociale. Par l'instruction les ouvriers, plus intelligents, plus joyeux, plus robustes, feront plus et mieux en moins de temps. Tout en étant financièrement moins exigeants parce que plus instruits et plus économes, ils ne dépenseront plus en un jour au cabaret le produit du travail de toute une semaine* ». Guizot accède au ministère de l'Instruction publique le 11 octobre 1832. Dans le même temps il est membre du consistoire de Paris en 1815, il y restera jusqu'en 1872. Guizot partage l'opinion de la bourgeoisie conservatrice sur l'enseignement qui doit apprendre au « petit peuple » la soumission, le respect de la loi, l'amour de l'ordre. Il doit aussi affermir la sécurité de la Monarchie de Juillet et la stabilité de la société tout en améliorant les capacités de la main d'œuvre ouvrière pour augmenter la production. Guizot apporte ses idées personnelles. Il veut assurer la promotion du « petit peuple » et son bonheur. Il prône un développement intellectuel, uni au développement moral et religieux. « *L'instruction n'est rien sans l'éducation, et l'éducation n'est pas sans la religion* ».

Les écoles primaires libres sont maintenues comme promis dans la Charte de 1830. La nouvelle loi de 1832 impose deux obligations aux collectivités publiques. Toute commune doit ouvrir une école primaire de garçons, fournir à l'instituteur une classe et un logement, un salaire agrémenté d'une rétribution scolaire versée par les parents. Les départements doivent entretenir une école normale primaire d'instituteurs où seront formés les maîtres. Les écoles modèles protestantes sont officialisées par l'Ordonnance du 16 juillet 1833 et créées parallèlement aux écoles normales.

La SEIPPF (Société pour l'Encouragement de l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France) est créée en 1829 ; Guizot en est le vice-président de 1831 à 1852, puis le président jusqu'en 1874. Elle aide à la création de nombreuses écoles protestantes privées.

Guizot se montre favorable à l'intégration de toutes les écoles primaires protestantes privées dans le service public. Cela se fait très progressivement. Il favorise la création d'écoles mixtes quant au culte, voulant faire de ces écoles, le creuset de l'unité nationale mais maintient les écoles spéciales avec un seul culte.

En 1865, des écoles primaires « protestantes » ou « mixtes ».

Le résultat de la loi Guizot est bien visible en 1865 avec le nombre important d'écoles recensées dans les deux départements. Les écoles sont libres dans un premier temps, puis communalisées ; il n'y a que peu de différences entre les écoles de part et d'autre du Rhône.

Types d'école	Drôme	Ardèche	Total
École communale de garçons	24	22	46
École communale de filles	13	11	33
École communale de garçons/filles (écoles de « hameaux »)	18	17	35
École communale mixte de garçons	8	2	10
École communale mixte de filles	0	0	0
École communale mixte de garçons/filles (écoles de « hameaux »)	11	11	22
Total écoles communales	74	63	137
Dont écoles communales mixtes (catholique-protestant)	19	13	32
École libre de garçons	2	7	9
École libre de filles	23	17	40
École libre de garçons/filles	2	4	6
École libre mixte de garçons	1	0	1
Total écoles libres	28	28	56
Total	102	91	193

Consistoire de Dieulefit

Églises	Communes	Écoles primaires	Autres
Dieulefit	Dieulefit	Garçons (communale) 75 Filles (libre) 40 Filles (libre) 25 Filles (libre) 20	Salle d'asile
	Comps Orcinas	Garçons/filles (communale) 25 Garçons/filles (communale)	
Nyons	Nyons	Garçons (communale) Filles (communales) Filles (libre)	Salle d'asile
Sainte-Euphémie	Sainte-Euphémie	Garçons (communale mixte) Filles (libre)	
Montélimar	Montélimar	Garçons (libre) 30 Filles (libres) 40	
Montjoux	Montjoux	Garçons/filles (communale) 55	
Vinsobres	Vinsobres	Garçons (communale) 55 Filles (communale) 45	Salle d'asile 20
Saint-Paul-3-Ch.	Saint-Paul-3-Ch.	Filles (libre)	
Poët-Laval	Poët-Laval	Garçons (communale) 45 Filles (libre) 25	
Total : 4 écoles communales de garçons, 2 écoles communales de filles, 3 écoles communales de garçons/filles, 1 école communale mixte de garçons, 1 école libre de garçons, 8 écoles libres de filles.			

2) L'instruction des enfants.

L'enseignement donné, les valeurs transmises :

Il ne faut pas donner aux enfants trop ou trop peu de connaissances donc la loi met en place deux niveaux : l'enseignement primaire élémentaire comprend des connaissances de base comme l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, le calcul ; l'enseignement primaire supérieur dans les villes de plus de 6000 habitants intègre le dessin linéaire, les notions de sciences physiques et naturelles applicables aux usages industriels, les bases de l'histoire et de la géographie.

Dans l'enquête Cuvier en 1828, l'enseignement mutuel (cité à Saint-Laurent-du-Pape, Lamastre, Saint-Pierre-ville, Vernoux) semble en déclin face à l'enseignement simultané ; ce dernier, dans les décennies qui suivent, s'impose définitivement.

L'Église de Saint-Laurent –du-Pape rédige un règlement de ses écoles en 41 articles. Voici quelques exemples pour faire ressortir les valeurs transmises : on y retrouve la rigueur, la simplicité, le sens pratique, le patriotisme, la transmission des savoirs fondamentaux (lire-écrire-compter-respecter autrui), l'apprentissage qui doit se faire en donnant du sens, et la crainte de Dieu.

Les 41 conseils de l'école protestante de Saint-Laurent du Pape en 1854 :

- 1) Dans toutes les circonstances veiller à ce que les enfants apprennent à bien penser, à bien parler, à bien agir.
- 2) Enseigner peu à la fois mais bien.
- 3) Ne laisser jamais lire une phrase, un mot sans vous assurer qu'ils en comprennent bien le sens.
- 4) Lisez vous-même habituellement quelques phrases de la leçon que les élèves vont dire afin qu'ils aient un modèle pour le ton l'accent, la prononciation.
- 5) Faites souvent repasser ce qui a été vu.
- 6) Exercez fréquemment les jeunes enfants à la conjugaison de verbes suivis d'un complément, c'est-à-dire de phrases entières exprimant des pensées morales comme celle-ci : J'élève mon âme à Dieu par la prière, je respecte ma mère ; j'obéis à mon père.
- 7) Exercez vos élèves à des questions usuelles de calcul, au calcul de tête et de mémoire, même les plus jeunes.
- 8) Faites ressortir de chaque lecture les applications morales et attachez-vous à développer les sentiments religieux.
- 9) Que vos élèves s'habituent à bien faire tout ce qu'ils font.
- 10) Recommandez leur non seulement de bien pénétrer le sens de ce qu'ils lisent ; mais de bien faire attention à la manière dont les mots sont écrits, afin d'en retenir l'orthographe.

Règles de l'école

Entrée

- 1) Mon enfant, sois diligent, pour te rendre à l'école, ne perds pas ton temps en chemin, et arrive toujours à l'heure fixée.
- 2) N'y vient point avec le visage sale, les mains sales, ou les cheveux en désordre, car l'école mérite le respect.
- 3) Salue en entrant ton maître et tes condisciples.

- 4) Va tout de suite à ta place et prépare sur le champ ce dont tu as besoin pour ton travail.

Devoirs envers Dieu

- 5) Mon enfant, n'oublie pas que Dieu voit tout ce que tu fais, entend tout ce que tu dis, connaît tout ce que tu penses et te demandera compte un jour de toutes ces choses.
- 6) Sois tranquille et attentif pendant qu'on le prie.
- 7) Chante ses louanges du fond de ton cœur et non pas du bout des lèvres.
- 8) Ecoute avec respect sa parole, elle nous fait connaître le Salut qui est en Christ.
- 9) Soit que tu pries, soit que tu chantes, soit que tu lises la parole sainte, suis bien le sens des mots que tu prononces.
- 10) Gardes toi de jurer car le Seigneur l'entendrait et il cesserait de t'aimer.

Devoirs envers le maître

- 11) Mon enfant, aime celui qui t'enseigne, et qui consacre sa vie à t'instruire.
- 12) Obéis promptement et sans murmure à ce que ton maître te commande, car il sait mieux que toi ce que tu dois faire.
- 13) Ecoute avec attention quand il te parle et réponds avec respect à ses questions.
- 14) Ne montre point de mauvaise humeur quand il te reprend et ne t'irrite point quand il te punit car c'est pour ton bien qu'il le fait.
- 15) Ne cherche point à le tromper, ni dans le travail que tu fais, ni dans les leçons que tu récites ; copier la règle ou la dictée d'un autre et les lui présenter comme siennes, c'est mentir, et Dieu hait les menteurs. D'ailleurs le travail d'autrui ne nous instruit pas.
- 16) Rends-lui en toutes occasions tous les services que tu peux lui rendre.
- 17) Prie pour lui l'Eternel afin qu'il le bénisse et le soutienne dans sa carrière difficile.

Devoirs envers les condisciples

- 18) Mon enfant, aime tes condisciples comme tes frères, car vous êtes des enfants du même Dieu et vous avez la même patrie.
- 19) Sois complaisant pour tous, et, si tu peux, aide-les dans leur travail.
- 20) Sois le protecteur de ceux qui sont plus petits que toi : encourage-les et empêche qu'on leur fasse de mal.
- 21) Efforce-toi d'être à tous un bon exemple.
- 22) Ne rend jamais le mal pour le mal, et laisse à Dieu le soin de punir celui qui t'en fait.
- 23) Ne garde point rancune dans ton cœur ; mais pardonne les offenses comme tu désires que Dieu te pardonne.
- 24) Ne t'associe jamais avec celui qui veut faire du mal : tâche au contraire de l'en détourner, tu lui épargneras des regrets.
- 25) Ne sois point envieux lorsque les autres te devancent, mais plutôt efforce-toi de les atteindre.
- 26) Regarde comme juste qu'on place avant toi celui qui est plus sage ou plus instruit que toi.
- 27) Ne dénonce jamais tes camarades par envie ou dans l'intention de leur nuire ; mais si ton maître t'interroge sur leur conduite donne gloire à la vérité.
- 28) Ne te moque de personne, ni des enfants ignorants, ni de ceux qui ont de la peine à apprendre, ni de ceux qui sont pauvres, ni de ceux qui sont estropiés, ni de ceux qui ont fait quelque mal ; plains-les plutôt et prie Dieu pour eux.
- 29) Garde toi d'insulter ou de frapper tes camarades ; ce sont les animaux sans raison qui

se mordent et se battent entre eux.

- 30) Souviens-toi que Dieu a dit « tu ne déroberas point » : tu ne prendras donc, ni la plume, ni le livre, ni les crayons, ni le canif, ni le papier, ni rien qui soit à tes camarades.

Conduite pendant l'école

- 31) Mon enfant, n'oublie pas qu'on est à l'école pour travailler. Dieu n'aime pas les paresseux, et sa parole dit que celui qui ne veut pas travailler ne doit pas non plus manger. Travaille donc à t'instruire, tu serviras mieux ton Dieu, ta patrie et ta famille.
- 32) Ne perds pas ton temps à des choses inutiles, tu n'en as pas trop pour acquérir celles qui te sont nécessaires.
- 33) Quoique tu fasses à l'école, écriture, dessin, dictée ou règle, mets-y tous tes soins ; fais le mieux que tu peux ; ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait.
- 34) Ne souffre pas le désordre autour de toi ; qu'il y ait une place pour chaque chose et que chaque chose soit à sa place ; tu trouveras plus vite ce dont tu as besoin : l'ordre donne du temps.
- 35) Ne quitte jamais ta place sans nécessité, et si l'on te permet de sorti rentre au plus tôt.
- 36) Ne babille pas avec tes voisins, ne crie pas quand tu demandes quelque chose, ne fait point de bruit dans l'école : tout cela trouble l'enseignement et empêche qu'on ne s'instruise.
- 37) Tiens tes livres propres et tes cahiers propres : ne salis ni les murs de la chambre, ni les portes, ni les tables, ni les bancs, écris sur ton papier ou ton ardoise et nulle part ailleurs ; ne gâte rien dans cette maison qui ne t'appartient pas.

Sortie

- 38) Ne sors jamais de l'école sans remercier Dieu de l'instruction que tu as reçue ; il y a dans le monde des milliers d'enfants qui n'ont pas le même bonheur que toi.
- 39) Ne crie point, ne fais point de bruit, ne jette point de pierres dans les rues, ne tourmente point les animaux.
- 40) Sois honnête envers tout le monde, et surtout envers les personnes âgées : en toutes choses conduis-toi comme un enfant qui vient de prier Dieu et de lire sa parole.
- 41) Fais sans tarder ce que tu as à faire pour l'école qui va suivre ; ne songe à t'amuser qu'après avoir fait la tâche, le devoir avant tout.

Mon cher enfant, acquiers l'instruction, elle te servira toute ta vie ; mais surtout acquiers la sagesse ; elle est plus précieuse que l'or et les perles et toutes les choses que l'homme peut désirer ne la valent pas.

Le cas particulier des salles d'asile :

Dans les Églises les plus peuplées, des salles d'asile apparaissent. Il s'agit d'accueillir des enfants avant l'âge de 6 ans, souvent issus des milieux les plus pauvres (ouvriers et paysans) avec les deux parents qui travaillent et ne peuvent donc s'occuper correctement de leurs plus jeunes enfants. À Vernoux dans les années 70, le registre comptable tenu par les pasteurs précise : « *en été comme en hiver, ouvrir les portes à 8h, en hiver allumer le poêle, les deux enseignantes se mettront à l'ouvrage jusqu'à 5h en été et 4h30 en hiver* ». Le registre précise les achats à effectuer (lits de camp, bougies pour l'Arbre de Noël, balais, ardoises, crayons, torchons, sifflets, sacs de pommes de pin et charbon). La salle d'asile reçoit, entre 1872 et 1876, 11 256 francs de dons venant de notables locaux (Chalamet, Fougeyrol) mais aussi de

France entière, ce qui est plus surprenant (Latune, Morin, Dolfus de Mulhouse, Vernes de Paris, du Havre, de Montpellier). Une des deux institutrices est Rosalie Combier, femme très pieuse, est contrariée par les sermons trop libéraux du pasteur de Magnin ; elle est très appréciée par les parents d'élèves, elle en entraîne une partie dans la dissidence libriste qu'elle crée à Vernoux.

II Le corps enseignant protestant

1) La formation des maîtres.

Une circulaire de 1814 autorise les évêques à établir des écoles préparatoires pour rentrer au séminaire, il y en a deux dans la Drôme, à Valence et La Motte-Chalancon. Le ministre Corbières n'a pas répondu à Dieulefit qui réclamait la même chose pour les protestants.

À côté des écoles normales laïques, la présence d'écoles modèles protestantes pour les instituteurs et les institutrices est une particularité de la Drôme, alors qu'en Ardèche quelques pensionnats privés forment les futures maîtresses d'école. Ces écoles modèles et pensionnats, jusqu'aux lois Ferry forment l'essentiel du corps enseignant primaire protestant de la Drôme. En Ardèche les instituteurs viennent de l'École normale de Privas créée en 1831, et de l'école modèle de Nîmes pour les institutrices protestantes. Dès sa création, en 1831, l'école normale de Privas accueille les élèves-maîtres des deux cultes. Cependant le directeur catholique fait remarquer au préfet en 1841 qu'admettre 4 protestants sur les 11 reçus ne correspond pas à la répartition des deux cultes dans le département et qu'il sera difficile de les placer dans des écoles protestantes. C'est ainsi que des postulants catholiques moins bien classés au concours d'entrée passent devant des protestants. Ce numerus clausus à l'encontre des protestants entraîne de nombreuses réactions critiques de ces derniers.

Dans la Drôme, les archives conservées des deux écoles modèles de Dieulefit pour les garçons et Valence pour les filles montrent des établissements où la priorité est donnée à une éducation solide et diversifiée parallèlement à une formation religieuse et morale stricte. Ces écoles permettent à des élèves brillants, issus de milieu modeste, souvent paysan, de s'élever dans la société en accédant à la fonction reconnue d'instituteur ou d'institutrice.

Les écoles modèles.

L'école modèle de Dieulefit pour les instituteurs.

Alors que le pasteur Brun à Dieulefit crée en 1819 un pensionnat pour former des instituteurs, cela est refusé au pasteur Meynadier de Vallon en Ardèche sous prétexte qu'il a fait ses études à Lausanne. Il faut cependant attendre mai 1834 pour que le Ministre de l'Instruction publique érige l'école de Dieulefit en École modèle. Le Conseil royal de l'Instruction publique entérine enfin le règlement de l'École modèle le 17 mai 1836.

Les relations entre l'École modèle de Dieulefit et les autorités départementales, rectorales ou ministérielles sont assez tendues, à la fois pour des raisons politiques mais aussi économiques. Je n'en citerai qu'une, celle de 1852 : sur avis du conseil académique, le conseil général de la Drôme réduit à deux le nombre de bourses accordées aux élèves-maîtres de l'École modèle de Dieulefit parce que les besoins en instituteurs protestants se trouvent extrêmement réduits. Immédiatement le groupe de pression protestant présent à Paris intervient auprès du ministre : il s'agit, pour cette occasion du président de la Société pour l'Encouragement de l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France, Guizot lui-même. Le ministre réagit et

immédiatement écrit au préfet de la Drôme : « *le nombre des élèves-mâitres qui y sont reçus, bien que très restreint déjà, est encore trop considérable eu égard aux nécessités du renouvellement annuel des instituteurs appartenant à la communion protestante, non seulement dans le département de la Drôme mais même dans les départements voisins* ». En juillet 1852, lorsque le ministre écrit au préfet, le pouvoir parisien est beaucoup moins favorable aux protestants : la Seconde République est devenue un régime autoritaire après le coup d'état du 2 décembre 1851. En prenant les pleins pouvoirs ce jour-là le Président de la République Louis Napoléon Bonaparte s'est aliéné une partie des Français et particulièrement des protestants drômois qui ont pris une part active aux soulèvements populaires qui ont suivi ce coup de force. Le mouvement des « Insurgés de la Drôme » commence à Dieulefit et certains élèves de l'école y prennent leur part (4 seront exclus). Le combat est perdu d'avance. En 1853 le conseil général n'accorde plus qu'une seule bourse. En 1880, alors que les lois laïques Ferry se profilent à l'horizon, il est précisé que 257 instituteurs ont été mis au service des Églises depuis l'ouverture de l'école.

L'école d'institutrices protestantes de Valence.

Le ministre de l'Instruction Publique, Grand Maître de l'Université, Monsieur Villemain, envoie au préfet une circulaire le 12 juillet 1843 afin que ce dernier se penche sur la création d'une École normale d'institutrices dans la Drôme. Le 18 avril 1845 le préfet établit le règlement portant création de deux Écoles normales de filles dans la Drôme, une catholique et une protestante.

Les autres pensions pour les « élèves-mâitresses ».

En Ardèche, qui dépend de l'Académie de Nîmes, les institutrices protestantes sont formées à l'école normale protestante de cette ville. D'ailleurs, en 1846, le département de l'Ardèche crée deux bourses pour les élèves institutrices à l'école normale protestante de Nîmes. Son éloignement fait que des pensionnats locaux se créent.

À Gilhoc, petit village entre Valence et Lamastre, le pasteur Dumas en 1839 fonde à Larzallier, dans sa propriété, un pensionnat pour former des institutrices. Il reçoit le soutien de la SEIPPF qui demande, sans l'obtenir, un soutien financier de l'État. Dix institutrices sont sorties de son école avec le brevet de capacité. L'école ferme en 1844 au départ du pasteur Dumas et de son épouse qui la dirigeait.

À Privas, la pension Fougérol est une petite structure qui forme les institutrices ardéchoises. Il y a en moyenne 15 élèves pensionnaires et 3 professeurs, 3 élèves ont obtenu le brevet élémentaire et 3 autres le brevet supérieur. La pension bénéficie de deux demi-bourses du département.

À Annonay, la pension Liénard est un autre petit établissement. Liénard qui dirige cette institution de jeunes filles boursières en 1886 fait des conférences pour savoir s'il peut y recevoir des jeunes filles avec brevet supérieur et des domestiques qui apprendraient les soins du ménage, la cuisine et l'économie domestique. La pension bénéficie également comme la précédente de deux demi-bourses du département jusqu'à la création de l'école normale de filles.

Trois petits pensionnats existent aussi dans la Drôme.

À Bourdeaux dans les années 1850, la femme du pasteur Mailhet tient une institution pour jeunes filles qui peuvent y obtenir les brevets de capacité.

À Saillans, dans le domaine de Montmartel la femme et la sœur de Gautier, viticulteur, producteur de clairette de Die, ouvrent un pensionnat pour « *jeunes filles étrangères protestantes* » dans lequel il y a aussi des filles de la vallée de la Drôme. Le pensionnat mène au brevet supérieur qui ouvre les portes de l'enseignement primaire. Le professeur Élie Reynier, historien ardéchois, incontournable enseignant de l'école normale de garçons de

Privas, y séjourne fréquemment avec son épouse Marthe, la fille de la fondatrice.

À Dieulefit, le pensionnat Coueslant, en 1862, est dirigé depuis 10 ans par Madame Coueslant. Il est transformé en pensionnat primaire destiné à 15 jeunes filles dites « *de la campagne* ». Monsieur Coueslant s'occupe de l'instruction primaire et de l'établissement de bibliothèques populaires protestantes.

Les études.

À l'école modèle de Dieulefit.

En parcourant les différents rapports de l'Inspection académique entre 1834 et 1840 quelques aspects particuliers méritent attention : une pédagogie assez moderne avec, semble-t-il, un souci de faire comprendre ce que l'on apprend, un désir de participation des élèves et pas seulement une simple écoute passive de ces derniers, la grande diversité des matières enseignées même si dominant les disciplines fondamentales (lecture, écriture, calcul) au détriment des sciences humaines et naturelles et surtout des sciences physiques, la difficulté locale à lutter contre les accents et les patois (on reconnaît là la lutte ancienne entre la langue française et les langues locales et le souci de l'école publique d'unifier le pays linguistiquement : l'idée de nation véhiculée par l'école passe au XIX^e siècle par l'unité linguistique de la France), la passion du directeur pour l'agriculture et par conséquent les travaux pratiques sur son propre domaine agricole, le poids de la morale religieuse enfin (il faut inculquer des valeurs protestantes aux instituteurs afin de sauvegarder les futurs élèves protestants de la religion catholique majoritaire et hégémonique même dans la Drôme).

À l'école normale de filles de Valence.

Le 19 mai 1845 Mademoiselle Guillermet rédige alors l'emploi du temps hebdomadaire de ses élèves. Des journées bien remplies... Une grande diversité des enseignements mais une priorité aux fondamentaux et à un enseignement pratique, mais une seule ½ h pédagogie dans la semaine.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
6h/6h30	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière
6h30/7h	Récitation	Récitation	Récitation	Récitation	Récitation	Récitation	Prière
8h/8h30	Grammaire	Grammaire	Grammaire	Grammaire	Grammaire	Grammaire	Temps vague
8h30/9h	Compositio n	Météorologi e	Botanique	Pédagogie	Compositio n	Hygiène	Temps vague
9h/10h	Dictée	Dictée	Dictée	Dessin	Dictée	Dictée	Temps vague
10h/11h	Arithmétiqu e	Arithmétiqu e	Arithmétiqu e	Arithmétiqu e	Arithmétiqu e	Arithmétiqu e	Lecture
11h/12h	Écriture	Écriture	Écriture	Catéchisme	Écriture	Écriture	Culte
2h/3h	Trav. manuel	Trav. manuel	Trav. manuel	Promenade	Trav. manuel	Trav. manuel	
3h/4h	Lecture	Lecture	Lecture	Promenade	Lecture	Lecture	Catéchisme
4h30/6h	Étude	Étude	Étude	Étude	Étude	Étude	Promenade
6h/7h	Chant	Chant	Chant	Culte	Chant	Chant	Promenade
8h30/9h	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière	Prière

Il est précisé que les temps de prière s'accompagnent systématiquement de temps de lecture de la Bible.

Lasserre, pasteur à Valence, apprécie la pension Dupont qui a remplacé la pension Guillermet : « *il ne s'agit pas seulement de discipliner le langage mais avec lui la pensée et le sentiment, exigences spéciales de l'éducation de la femme, des contrepoids que réclament la délicatesse de sa sensibilité et l'ardeur de son imagination* ».

La diversité des élèves

À l'école modèle de Dieulefit, « *pendant l'année scolaire 1835/1836 l'École modèle a été fréquentée par 5 boursiers du département de la Drôme, par un de l'université, par quatre de la société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants, par six élèves libres et par plusieurs instituteurs.* ». Les statistiques ne sont conservées que de 1837 à 1851. Les élèves sont peu nombreux et les chiffres assez stables (de 15 à 20). Les effectifs sont globalement stables. Les origines géographiques des élèves sont extrêmement localisées : 90 % viennent de la vallée de la Drôme et du sud du département et de la plaine de Valence avec une dominante des petits villages. C'est une façon pour le milieu paysan de s'élever dans la société et de permettre de quitter des montagnes à l'agriculture médiocre. Peu d'élèves des petites villes de la Drôme (Dieulefit, Crest, Die). Le recrutement extérieur au département est très faible. L'École modèle de Dieulefit apparaît comme un petit établissement de formation à rayonnement local. Le grand nombre de boursiers (les deux-tiers ou les trois-quarts des élèves d'une promotion) confirme le caractère populaire du recrutement. L'importance des bourses accordées par les sociétés protestantes montre le poids que le monde protestant accorde à l'éducation sous la Monarchie de Juillet et sous la Seconde République ; l'influence de Guizot est bien présente. La plupart des élèves-maîtres obtiennent le diplôme d'instituteurs. Le travail et les capacités intellectuelles semblent le plus souvent présents. Rares sont les échecs, quelques-uns à cause de la paresse, peu à cause d'incapacité intellectuelle, certains à cause d'une grande jeunesse, un plus grand nombre pour fait de maladie, un seul abandon pour poursuivre des études de théologie en vue du ministère pastoral. Les difficultés sont plutôt postérieures au diplôme : les postes dans les écoles protestantes se font, au fur et à mesure des années, de plus en plus rares dans le département. C'est sans doute pour deux raisons : les protestants, souvent pauvres dans les villages ne peuvent entretenir financièrement une école privée. De plus ils ne sont pas opposés aux écoles laïques et par conséquent, insensiblement y inscrivent leurs enfants. Ainsi les écoles primaires protestantes ferment ou ne développent plus ; il n'y a donc pas besoin d'un grand nombre d'instituteurs protestants.

Pour l'école normale de filles de Valence, les documents statistiques conservés permettent d'avoir seulement une vision partielle des élèves aspirantes. En 1856, il y a 60 pensionnaires et 20 externes. Les chiffres de fréquentation ne sont pas connus puisque sont comptabilisées uniquement les deux élèves boursières du département. De 1845 à 1881 une ou deux boursières du département sont accueillies ; à part deux exceptions, elles sont toutes drômoises et essentiellement de la vallée de la Drôme.

2) Les enseignants en poste

Dans la première moitié du XIXe siècle les instituteurs sont globalement peu instruits mais ils ne posent pas de problème sauf exception, comme celui de Sainte-Euphémie en 1828 révoqué pour cause « d'immoralité ». Ils sont souvent des aides précieuses pour les pasteurs comme ceux de La Motte-Chalancon : « *les instituteurs, après avoir enseigné aux enfants à lire, à*

écrire et à calculer, et surtout les vérités de la religion, pendant les 6 jours de la semaine, se rendent au temple le dimanche pour lire l'écriture sainte et si le pasteur n'y est pas, font les prières, lisent le sermon et chantent les cantiques». Ils sont payés par les pères des enfants. Ils doivent prioritairement apprendre aux enfants à parler le français. Ce qui n'est pas toujours le cas. Ainsi à Vernoux, les cours sont à moitié en patois et les pasteurs pour se faire comprendre doivent apprendre le patois.

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, la situation s'améliore, les formations sont alors correctement dispensées. Le traitement moyen des instituteurs est de 1260 francs mais ils cumulent les activités : cours aux enfants et aux adultes, secrétariat de mairie, chantre et lecteur au temple) avec un logement fourni. Le traitement s'avère cependant trop faible donc des solutions sont possibles comme fournir un jardin, donner des cours particuliers aux enfants, diriger des petits pensionnats dans les campagnes.

Les instituteurs protestants ont parfois du mal à trouver des postes, il faut dire que les écoles communales ou privées protestantes sont moins nombreuses que le nombre de candidats potentiels.

Le décret du 9 mars 1852 précise que les instituteurs communaux sont nommés par le préfet après avoir entendu les conseils municipaux et sur présentation des candidats par le consistoire.

Les nominations sont dès lors des luttes de pouvoir entre des pasteurs autoritaires et des conseils municipaux ou presbytéraux et consistoriaux qui souhaitent garder leurs prérogatives. Les pasteurs ont besoin du soutien des instituteurs pour pouvoir avoir une emprise sur l'éducation religieuse des enfants. Les protestants de Vesc souhaitent un instituteur protestant qui pourrait également leur faire entendre la parole de Dieu quand le pasteur n'est pas là. L'instituteur de Bourdeaux doit conduire ses élèves au culte. Il faut trouver des places spéciales pour les enfants dans le temple, on décide de construire de tribunes de chaque côté de la chaire.

Au cours des multiples délibérations consistoriales, un visage du corps enseignant se dessine. Les mutations de proximité sont assez nombreuses, les liens d'amitié, familiaux que forment les enseignants facilitent ces derniers. Les écoles doubles, à deux classes de garçons et de filles, sont convoitées par des couples. Les mutations semblent s'organiser selon des modalités démocratiques avec la pluralité des candidatures mais on sent bien ici ou là que des pressions plus ou moins occultes existent pour privilégier un tel plutôt qu'un autre.

L'un des principaux problèmes porte sur la religiosité des instituteurs et des institutrices ; ces derniers peuvent avoir une très forte influence sur leurs élèves, il convient donc de bien savoir en quoi ils croient. Deux cas sont possibles, soit l'enseignant devient libre penseur, soit il adhère à une dissidence religieuse (méthodisme, darbyisme). C'est ainsi qu'en 1854 à Dieulefit le sous-préfet révoque un instituteur sur plainte du curé qui l'accuse de professer des idées religieuses étranges. Il reçoit le soutien du pasteur national (les méthodistes de Dieulefit n'ont pas alors rompu tous les liens avec l'Église réformée).

D'autres enseignants négligent leur métier. L'instituteur Chaput de Bourdeaux en 1851 est qualifié d'homme sans piété, même sans religion, qui fait le plus grand mal aux enfants qu'on est forcé de lui confier car il n'y a pas d'autre école ! Il faut le remplacer en 1852 puisqu'il a été révoqué par le recteur.

III . L'enseignement secondaire

1) L'échec de la création d'un collège protestant à Vernoux

Le refus de l'ouverture d'un collège protestant à Annonay et à Vernoux en 1824-1825 symbolise les difficultés rencontrées sous la Restauration par les protestants. Ces derniers voient leur reconnaissance officielle et leur liberté acquise sous le Consulat et le Premier Empire, en partie remises en cause par les plus extrémistes des royalistes malgré la Charte constitutionnelle octroyée en 1814.

Tout commence à Annonay où les notables protestants désirent un instituteur de leur culte pour leurs enfants. Ils pensent faire appel à Monsieur Lombard, frère du pasteur de Vernoux. Ils souhaitent que ce dernier obtienne au préalable l'autorisation du grand maître de l'Université pour ouvrir une institution protestante d'enseignement secondaire. Ils font intervenir Boissy-d'Anglas qui écrit en ce sens à Monseigneur Frayssinous. Mais la réaction cléricale triomphe sous cette période de la Restauration, le catholicisme est redevenu religion d'État et l'école normale supérieure vient d'être fermée. Le ministre répond qu'il attend un rapport circonstancié du recteur de Nîmes avant de transmettre le dossier au Conseil royal de l'Instruction publique. Le dossier traîne en longueur et Boissy-d'Anglas en conclue à l'hostilité du ministre et lui écrit en ce sens en 1824. Onze mois plus tard l'autorisation arrive enfin, non pour ouvrir un établissement d'instruction mais simplement pour permettre un préceptorat.

Les protestants relancent la question en demandant, cette fois ci, l'ouverture d'un collège à Vernoux. Monseigneur Frayssinous montre la même attitude ; il se moque des protestants en ne donnant pas de réponse. Le docteur Péirot, Ancien le plus influent de Vernoux précise à Boissy-d'Anglas que le baron Cuvier n'est d'aucune aide bien qu'il soit protestant, qu'il entrave même leurs affaires. Après le refus de la part du ministère, Péirot ajoute qu'il n'y a qu'un pas à franchir pour attenter à la liberté de culte, qu'il est déplorable que les enfants protestants subissent un enseignement catholique et doivent aller aux messes. Un appel est lancé aux consistoires voisins pour soutenir le projet. Si le refus d'ouverture se confirme, les protestants s'adresseront aux députés. Au passage, on apprend que le conseil général a détourné l'argent affecté à la construction des routes qui favoriseraient l'économie particulièrement l'industrie florissante des soies contrôlées par les notables protestants, en étant convaincu par les catholiques et les légitimistes influents que cela détruira les bonnes mœurs. L'essentiel des difficultés vient de l'opposition du préfet et du maire de Vernoux qui craignent pour le collège catholique. Pour calmer les débats, la possibilité est offerte pour les élèves protestants du collège royal de Tournon d'avoir un enseignement religieux. Un aumônier protestant rétribué sera nommé en 1833.

2) D'autres pensionnats privés peu connus

Ils sont nombreux dans la Drôme, mais leurs archives ne sont pas conservées et ce n'est qu'à la lecture d'articles dans les journaux ou de lettres adressées à diverses occasions que l'on découvre leurs existences.

Le pensionnat Lombard-Lachaux à Crest semble le plus ancien. Il est fondé en 1802. Son pensionnat accueille des garçons des deux départements de Drôme et d'Ardèche, il devient pour un temps une sorte d'école préparatoire pour les études de théologie.

Le pensionnat Bérard à Beaumont-lès-Valence est le deuxième pensionnat qui a laissé quelques traces.

Cinq autres pensionnats sont mentionnés dans les archives drômoises. Ils sont créés par des pasteurs soucieux d'encadrer la jeunesse masculine au plus près d'eux. À côté de ces pensionnats de garçons, les épouses de pasteur dirigent souvent un pensionnat de jeunes filles. Le pensionnat Dupont-Milani à Valence. Le pensionnat Delon à Dieulefit. Dans le pensionnat Charras à Cliousclat en 1846 le pasteur n'accueille que des jeunes gens au nombre de 10.

Une simple mention précise l'existence d'un pensionnat Rivière à Die et d'un pensionnat Mailhet à Bourdeaux, dans les années 1860.

3) Le cas particulier de l'École préparatoire de Tournon

La naissance et le développement de l'école

Depuis 1833 le lycée de Tournon, seul lycée public pour la Drôme et pour l'Ardèche, est pourvu d'un poste d'aumônier pour les élèves protestants. Les élèves protestants y sont nombreux. Les fils des notables mais aussi de la petite bourgeoisie, les enfants des pasteurs, les enfants des veuves de pasteurs, quelques jeunes issus des milieux populaires poussés par leurs instituteurs, se côtoient dans cet établissement laïc, loin de tout prosélytisme catholique. Le lycée leur permet d'accéder au baccalauréat et donc aux études universitaires, porte d'entrée à la carrière pastorale.

En 1879, le pasteur Ruel aumônier du lycée de Tournon demande la création d'une école préparatoire analogue à celle des Batignolles à Paris pour les régions du Midi afin de mettre fin à la pénurie de pasteurs. Ce sont les synodes officiels qui doivent décider. Le pasteur Boyer des Batignolles en réponse au pasteur Lasserre de Valence qui met en doute l'utilité et la viabilité de l'école de Tournon écrit qu'il faut ouvrir cette école au lieu de multiplier les écoles modèles, il faut des pasteurs pour réveiller les protestants endormis, il faut des pasteurs professeurs qui choisiront les bons élèves, il faut en appeler aux Églises pour trouver de l'argent.

L'école est fondée le 4 octobre 1880. L'ouverture de l'école de Tournon en octobre 1881 se fait avec 22 à 25 élèves.

L'école n'est pas, au départ, facilement acceptée par les responsables protestants nationaux comme le dit le pasteur Puaux. Il est venu à Tournon en 1881 avec des préjugés défavorables, à savoir une école dans une petite ville de l'Ardèche sans importance au point de vue protestant. Il est heureusement surpris de voir 21 élèves y travailler, dans 5 classes, et être tous en tête de classe. Une autre surprise réside dans le nombreux auditoire du dimanche qui montre qu'il y a des protestants à Tournon, le culte se célébrant dans la chapelle du lycée. En 1892, les démarches en cours pour faire reconnaître l'école d'utilité publique s'avèrent difficiles. Le député protestant Seignobos de Lamastre et le sénateur protestant Chalamet de Vernoux cherchent à connaître la vraie raison du refus, à savoir l'opposition franche de la Délégation libérale nationale ; l'école est ainsi un des lieux d'affrontements entre les deux tendances doctrinales du protestantisme français. Les deux hommes politiques ardéchois, bien qu'eux-mêmes libéraux, soutiennent le projet, ils sont ardéchois avant d'être libéraux. On relance le préfet de l'Ardèche pour qu'il intervienne auprès du ministre. L'utilité publique est reconnue le 21 mars 1893.

Le bilan établi en 1890 montre que l'école a accueilli depuis sa création 111 élèves, que 52 sont devenus pasteurs ou sont encore étudiants en théologie, qu'il y a eu 3 décès et 32 renoncements au ministère. On note un rayonnement national de l'école même si elle recrute surtout dans le Sud-Est, la venue de nombreuses veuves de pasteurs qui peuvent faire éduquer leurs enfants, la présence de toutes les sensibilités théologiques (des orthodoxes, des libéraux, des libristes, des luthériens).

L'instruction des enfants est une des priorités des protestants de Drôme-Ardèche au XIXe siècle.

La priorité éducative réside dans le développement de l'enseignement primaire. Les enfants protestants doivent savoir lire, écrire et compter et respecter autrui.

Des nuances apparaissent dans le temps, l'espace et suivant les sexes. La Drôme se couvre d'écoles plus précocement que l'Ardèche, dès la Restauration puis surtout sous la Monarchie de Juillet. L'Ardèche comble son retard avec la Monarchie de Juillet mais surtout le Second Empire. Le rôle de Guizot se fait bien sûr sentir. De même, la communalisation des écoles est plus rapide dans la Drôme qu'en Ardèche. Faut-il y voir un poids plus fort des notables drômois, négociants et gros propriétaires terriens ? C'est sans doute le cas dès la Restauration mais surtout sous la Monarchie de Juillet. Faut-il y voir également une lutte plus forte face au catholicisme drômois ? C'est sans doute le cas dans des villages drômois partagés où la minorité protestante se sent plus menacée que dans les villages ardéchois où les populations des deux cultes sont moins mélangées.

Le retard pris dans la scolarisation des filles et la relative lenteur à communaliser les écoles est également visible, avec là encore un décalage entre les deux départements. En Ardèche, plus que dans la Drôme, la compétition avec les institutions catholiques féminines est vive.

L'enseignement secondaire montre lui aussi des contrastes. En Ardèche, l'échec de l'implantation d'un collège à Vernoux sous la Restauration, se transforme en avantage avec le poids du protestantisme au lycée de Tournon, où la présence permanente d'un aumônier permet un accompagnement spirituel des jeunes de Drôme-Ardèche qui y sont scolarisés ainsi que la création en son sein d'une école préparatoire de théologie. Dans la Drôme, la multiplication des pensionnats, plus ou moins en concurrence est une particularité à noter ; il faut y voir à nouveau l'influence des notables du département. De part et d'autre du Rhône, les pensionnats de jeunes filles, peu nombreux, sont des antichambres pour les écoles normales.

La formation des instituteurs et des institutrices occupe une place primordiale, axée sur un enseignement et une pédagogie alliant tradition et modernité, la principale différence se trouvant dans la nature même des établissements de formation. La Drôme possède à Dieulefit et à Valence des écoles-modèles qui forment des générations de maîtres et de maîtresses protestantes. L'Ardèche, elle, voit la mise en place plus précoce d'Écoles normales laïques. Dans les deux cas, ces écoles sont un réel ascenseur social pour les enfants d'une petite paysannerie qui cherche à améliorer ses difficiles conditions de vie.

Qu'ils soient formés dans des Écoles-modèles confessionnelles ou dans des Écoles normales laïques les instituteurs des deux départements sont de moins en moins des serviteurs fidèles de l'Église : marqués par les réveils religieux ou par la déchristianisation, ils grossissent les rangs des dissidences ou de la libre pensée, secondant ainsi de moins en moins les pasteurs nationaux dans l'éducation religieuse des enfants mais favorisant cependant la transmission des valeurs protestantes.

Michel Mazet

L'apport du protestantisme à l'école laïque : le cas Ferdinand Buisson

Le « cas » Ferdinand Buisson invite à réfléchir, en introduction, à la manière dont la culture française fait sa généalogie. Il y a moins d'un demi-siècle, Buisson n'était connu que d'un cercle très restreint d'historiens et de spécialistes de la pédagogie, dont c'était l'objet professionnel, en quelque sorte ; avant Mona Ozouf dans un petit livre essentiel et Pierre Nora dans le premier volume des *Lieux de mémoire*¹, l'homme était quasiment un inconnu, en dépit de la longévité et de l'éclat de sa carrière, « couronnée » entre autres par un Prix Nobel de la Paix. Claude Nicolet, dans *L'idée républicaine en France*, ne le connaissait que pour plus vite l'écarter d'une synthèse politique et intellectuelle dans laquelle il ne trouvait nulle trace de son action²... Puis les choses ont basculé : études, biographies, rééditions papier et électroniques se sont succédé sans interruption depuis les années 1990, et sans même le secours de quelque prétexte commémoratif, centenaire ou autre (celui, venu trop tôt, des « lois Ferry » n'avait, de ce point de vue, servi à rien). Le résultat est à la fois dérisoire, si l'on veut, et décisif : l'histoire de la France et plus spécialement de la République s'est enrichie d'un nouveau nom ; il ne s'agit pas seulement d'une ligne dans une liste ou d'un texte isolé dans une anthologie, mais de la connaissance en profondeur d'une œuvre à la fois théorique et pratique dont nous savons maintenant quel accent elle a contribué à donner à l'école de Jules Ferry et des « hussards noirs ». C'est le signe que le travail des historiens et d'autres spécialistes a dépassé leur cercle et réussi à atteindre une forme de conscience collective et à légèrement réécrire ou du moins nuancer l'histoire du pays – ou, plus modestement, à ajouter quelques paragraphes ou une longue note en bas de la page consacrée à l'histoire de l'école républicaine (de la République des écoles).

Un trait significatif, par ailleurs, est que ce mouvement de relecture et de restitution n'est nullement, sauf exception (il en est toujours...), le fait de spécialistes d'origine protestante attachés, légitimement somme toute, à rendre leur vraie place à des figures issues de la minorité : Pierre Nora, Patrick Dubois, Laurence Loeffel, Vincent

¹ M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Armand Colin, 1963, rééd. 1992 et 2007 ; P. Nora, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire », *Les lieux de mémoire, I, La République*, Gallimard, 1984, p. 353-378, repris en préface à un choix d'articles du *Dictionnaire* établi par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Robert Laffont, « Bouquins », 2017.

² C. Nicolet, *L'idée républicaine en France, 1789-1914. Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982, rééd. 1995.

Peillon, Pierre Kahn, Samuel Tomei, parmi les principaux noms du *retour à Buisson*, n'ont aucun lien avec cette minorité³. Il en va de même, au même moment et à l'évidence dans un même geste de généalogie de la culture républicaine, du *retour à Renouvier*, avec Marcel Méry et aujourd'hui Laurent Fedi ou Marie-Claude Blais. Que Renouvier, le philosophe converti au protestantisme, et Buisson, le protestant revivaliste passé à l'ultralibéralisme religieux, aient apporté leur contribution au même moment laïque de l'histoire de France, en dépit de leur différence d'âge (un quart de siècle sépare le premier du second – mais cela n'a pas d'importance au moment de constituer une *génération* au sens où les historiens usent de ce mot), est aujourd'hui un trait bien connu. Le rôle, à des places plus en retrait, d'une Pauline Kergomard à la tête des écoles maternelles ou d'une Madame Jules Favre (Julie Velten) à celle de l'Ecole normale supérieure de jeunes filles de Sèvres, dans la même génération fondatrice, est également bien réévalué. Seul peut-être Félix Pécaut reste-t-il dans l'ombre, celle de la banlieue agreste de Fontenay-aux-Roses et surtout d'une forme de mysticisme qui a pu finir par agacer son ami Buisson et par embarrasser quelque peu, aujourd'hui, les historiens de la laïcité. Je le tiens pourtant pour un personnage capital, dans son influence (il a formé seize ans durant les formatrices des institutrices de la France entière), dans ses amitiés et correspondance (avec Renouvier notamment, ou le Britannique Matthieu Arnold), et dans son échec même, lorsqu'il devient évident que la République ne sera pas spiritualiste. Et je tiens la formule du théologien Auguste Sabatier, à son décès – « le Saint-Cyran d'un Port-Royal laïque⁴ » - pour l'un des mots les plus profonds qui aient été écrits sur la République, sur les affinités électives, imaginées ou non, entre minorités, et sur cette autre généalogie de l'histoire et de la culture de France.

On peut élargir le spectre, et attirer l'attention sur les redécouvertes et les rééditions, depuis quelques dizaines d'années, pour leur rôle dans la philosophie et la culture nationales, et non pas seulement « communautaires », d'un Agrippa d'Aubigné, d'un Pierre Bayle, d'un Edgar Quinet, d'un Calvin lui-même – le Calvin manieur de la langue française⁵. Gageons que lorsque les historiens à venir interrogeront l'entrée du

³ Pour ne pas multiplier les références bibliographiques, je prends la liberté de renvoyer à deux de mes ouvrages, qui les contiennent : *Ferdinand Buisson. Père de l'école laïque*, Genève, Labor et Fides, 2016, et *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, PUR, 2003. Les notices des personnages cités dans l'article sont à trouver dans le *Dictionnaire biographique des protestants français de 1787 à nos jours*, en cours de publication depuis 2015.

⁴ A. Sabatier dans *Le Temps*, 2 août 1898, à la mort de Pécaut. J'ai édité et présenté de ce dernier *Quinze ans d'éducation. Pensées pour une République laïque*, Bordeaux, Le Bord de l'Eau éditions, 2008.

⁵ Olivier Millet, *Calvin et la dynamique de la parole. Étude de rhétorique réformée*, Champion, 1992.

pluralisme non pas seulement dans les lois, les institutions et l'esprit de la France, mais dans la manière dont elle écrit l'histoire de ses idées, le XXe siècle tiendra une place particulière : le pays y a été un peu moins celui des seuls Ronsard, Montaigne, Bossuet, Voltaire, Comte, Michelet et Ferry, un peu plus celui d'Agrippé d'Aubigné (grâce à Claude-Gilbert Dubois, notamment⁶), de Jean de Léry (Frank Lestringant), de Bayle (Elisabeth Labrousse et Hubert Bost, notamment), de La Beaumelle peut-être, de Quinet sûrement, de Buisson et Renouvier – tous des protestants, quels qu'aient été la nature et le degré de leur lien au protestantisme. Par là, la France plurielle et pluraliste d'aujourd'hui jette un regard rétrospectif sur une forme de pluralité, à défaut de pluralisme, présente dans son histoire à partir du XVIe siècle, même si elle a été presque tout du long tenue en lisière ou condamnée à l'exil : seuls Buisson et Renouvier (Quinet meurt trop tôt, en 1875) ont été pleinement associés à l'exercice du pouvoir, jusqu'à offrir une philosophie au moins officieuse à la République. On ne saurait accorder trop d'importance à cette pluralité retrouvée et à ses enjeux pour la compréhension de ce qui a fait la France : ce n'est pas en vain si Quinet, dans un article récemment réédité⁷, puis Renouvier, dans cet extraordinaire roman philosophique aussi illisible que génial, *Uchronie* (1876)⁸, et jusqu'à Buisson dans sa biographie très « idéologique » de Sébastien Castellion (1892), ont plaidé pour se défaire de tout déterminisme (écrire le passé à partir du présent, pour qui sait comment l'histoire a fini et croit donc savoir comment elle *devait* finir) et pour l'écrire à partir du présent qu'il a été et des futurs dont il ignorait lequel, en définitive, serait le sien.

Notre approche de la culture classique du « grand Siècle », ou de la culture laïque de la génération Ferry, en est transformée. Ce n'est pas le lieu d'y insister, même si Sabatier, et Sainte-Beuve avant lui, nous y invitent : mais la prise en compte du jansénisme, détesté par Louis XIV à peu près à l'égal du calvinisme (et des morts des deux minorités ont subi de comparables outrages, tandis que le « fanatisme » jaillissait de manière étrangement parallèle dans certains de leurs rangs⁹), celle du judaïsme (peut-on continuer à lire Saint-Simon et Comte en ignorant Joseph Salvador et James

⁶ Cl.-G. Dubois, *Le baroque*, Larousse, 1973 ; *Les Tragiques, extraits*, Nizet, 1975.

⁷ E. Quinet, *Philosophie de l'histoire de France*, Payot, 2009.

⁸ Ch. Renouvier, *Uchronie (l'utopie dans l'histoire). Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*, Bureau de la Critique philosophique, 1876, rééd. Alcan, 1901, et Fayard, Corpus des œuvres de philosophie en langue française, 1988.

⁹ Voir sur ce point les travaux de Daniel Vidal, dont *Miracles et convulsions jansénistes au XVIIIe siècle : le mal et sa connaissance* (PUF, 1987) et *Le fond du monde, figures sociales de la radicalité : jansénisme, calvinisme méridional, mystique* (J. Million, 2013).

Darmesteter ?¹⁰), permettent d'avancer encore un peu plus dans cette *autre philosophie de l'histoire de France*, pour paraphraser Herder. Je connais peu de choses aussi réjouissantes que cette relecture globale de cinq siècles de la culture et aussi de la langue françaises. Ne devrait-elle pas conduire à réécrire au moins à la marge les manuels d'histoire et à refondre les anthologies scolaires, s'il en existe encore, afin d'imaginer quelque Lagarde et Michard qui consacrerait des chapitres entiers aux auteurs qui viennent d'être cités ?

*

Venons-en maintenant à Buisson. De l'homme, issu d'une famille bourgeoise, têt orphelin de père, je rappellerai qu'il n'a pu entrer à l'École normale supérieure (pour raisons de santé) mais a brillamment réussi l'agrégation de philosophie, en 1866, et qu'il est parti enseigner dans la nouvelle Académie de Neuchâtel, non pas par refus de l'Empire et exil politique, comme il l'a laissé dire, mais pour saisir une opportunité de carrière. Revenu en France à la proclamation de la République, en septembre 1870, proche de la Commune et de l'Internationale, passionné d'enseignement du peuple, il est nommé inspecteur primaire par Jules Simon mais doit bientôt quitter son poste à la suite d'un scandale déclenché à la Chambre des députés. Les adversaires du ministre rappellent que Buisson, en 1869 à Neuchâtel, a violemment attaqué la Bible dont il jugeait le rôle néfaste dans l'enseignement d'une jeunesse démocratique ; que l'intéressé ait ensuite fondé une Eglise protestante ultralibérale n'intéresse personne, sauf le camp évangélique ou orthodoxe à l'intérieur du protestantisme, qui condamne d'autant plus qu'il a à faire face à un transfuge issu de ses rangs à la chapelle Taitbout). Ce revers initial de carrière est peut-être la chance de Buisson, discrètement envoyé rendre compte de la partie pédagogique de l'Exposition universelle de Vienne (1873) puis organiser celle de la France à l'Exposition suivante (Philadelphie, 1876). Il en revient avec de gros rapports remarquables et remarquables, des traductions, des amitiés internationales, et un savoir encyclopédique sur les pédagogies dans le monde, qu'il investit dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1877-1884), l'un des monuments lexicographiques de sa génération, à côté du Littré et du Larousse. C'est

¹⁰ Cf. P. Cabanel, « La République juive. Question religieuse et prophétisme biblique en France au XIXe siècle », Chantal Bordes-Benayoun, éd., *Les juifs et la ville*, Toulouse, PUM, 2000, p.133-157.

donc le spécialiste incontesté que Jules Ferry, tout nouveau promu à la tête du Ministère de l'Instruction publique, en février 1879, appelle à ses côtés pour diriger l'enseignement primaire ; Buisson va occuper ce poste jusqu'à sa retraite volontaire, en 1896, et en faire le pupitre de direction de l'orchestre pédagogique et laïque de la nation. La suite de sa carrière, principalement politique (il est élu député de Paris en 1902 et réélu jusqu'en 1914), puis pacifiste, est longue et féconde mais ne nous retiendra pas ici.

Du reste, ce ne sont pas l'homme ni sa biographie qui m'importent dans cette réflexion, mais sa génération ou, toutes proportions gardées, son *moment*, comme il y eut cinquante ans auparavant le *moment Guizot* analysé par Pierre Rosanvallon¹¹. Comme d'autres avant elles, cette génération doit recommencer à terminer la Révolution (la Commune venait de montrer la récurrence de la tâche) et de surcroît la fabrication de la République, après une série d'échecs, dont ceux de l'épisode 1848-1851 et du début même des années 1870. Les républicains, on le sait, entendent alors tirer les leçons non pas tant du coup d'Etat du 2 décembre que de leur propre faillite : ils regardent avec une grande sévérité leurs devanciers et leur devancière de 48, ce mélange d'utopie naïve, de confiance dans un peuple qui allait pourtant préférer le populisme à la démocratie, de violence imposée ou subie. Ils rêvent maintenant de patience, d'éducation, de durée, de travail : on comprend que l'école, qui vit de ces valeurs et sait qu'elle ne peut édifier que lentement, ait été la métonymie ou la mise en abîme du nouveau régime ; « démocratie, c'est démopédie », a écrit Proudhon en 1852, avant que le mot ne soit repris par Eugène Spuller, un proche de Gambetta et ministre de l'Instruction publique en 1887 puis 1893-1894¹². On pourrait citer d'autres formules parfois provocatrices, souvent profondes, de Thiers ou de Gambetta, notamment le « donner du temps au temps », de ce dernier et de l'ensemble de la génération « opportuniste » (un mot mal choisi, à tout le moins mal compris, mais évocateur). Je me référerai ici à Pécaut et Buisson. Le premier accuse les républicains, avec une ironie amère, de se

« fier à la vertu magique des noms et des formules. On donne en un jour d'élection ou de révolution un vigoureux coup de collier pour mettre en branle le char de la Liberté ou de la République ; ensuite, on se croise les bras pour voir passer l'idole, l'adorer et recueillir sa bénédiction¹³ ».

¹¹ P. Rosanvallon, *Le Moment Guizot*, Gallimard, 1985.

¹² E. Spuller, *Au Ministère de l'Instruction publique. Discours, allocutions, circulaires*, Hachette, 1888, p. VI et XIX.

¹³ F. Pécaut, *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale (1871-1879)*, Hachette, 1879, p. 119. Il s'agit d'un recueil de ses « Lettres de la Province », des éditoriaux parus dans *Le Temps*.

On reconnaît derrière cette idole républicaine et ses adorateurs paresseux la critique à peine voilée de l'éducation catholique de la France (Marie/Marianne), même au moment où elle se croit et se veut révolutionnaire ou de gauche. Buisson se trouve sur le même plan, en empruntant peut-être au jeune nationalisme italien l'une de ses plus fameuses formules (« L'Italie est faite, il reste à faire les Italiens ») : « Instruire le peuple, c'est faire des républicains ; et avouons-le franchement, *faire des républicains, c'est le plus sûr et c'est encore le plus court moyen de faire des républiques* » (je souligne), écrit-il en 1868, avant de reprendre la formule, sous les applaudissements, à la tribune du troisième congrès de la Paix, à Lausanne en septembre 1869¹⁴.

De quelle manière faire des républicains, et des républiques qui durent ? Au risque de schématiser et de forcer le trait, j'avancerai que la génération de Ferry avait à sa disposition deux modèles quasi « clefs en main » et que pour la première fois dans l'histoire du pays, un modèle d'inspiration « étrangère » et porté par un groupe minoritaire était en mesure d'être choisi aussi bien que le modèle plus central ou centriste. Les deux fonctionnent du reste de manière parallèle : un maître à penser disparu d'assez longue date ; un « disciple » qui diffuse, vulgarise, émousse le tranchant de certaines thèses ; et réussit à toucher un personnel politique arrivé au pouvoir. Dans le premier cas, il s'agit d'Auguste Comte et du positivisme, relu et laïcisé, en quelque sorte, par Emile Littré dans le fameux petit livre vert *Conservation, révolution et positivisme* (1852, réédité et augmenté en 1879), lui-même entré en politique (il est élu député) et surtout influent sur Gambetta et Ferry, comme cela a été montré depuis longtemps par Legrand puis Nicolet¹⁵. Dans le second cas, je distinguerai deux généalogies qui se mêlent, en quelque sorte, dans l'école laïque de Ferry et Buisson ; l'une part de Kant, et via Charles de Villers puis Jules Barni (son principal traducteur) et surtout Renouvier, qui fait du criticisme un néo-criticisme, comme Littré avait forgé un néo-positivisme, en vient à nourrir la morale laïque (qu'aurait-elle été sans l'impératif catégorique...) et une bonne part des nouvelles chaires de pédagogie et de philosophie¹⁶ ; l'autre part du pédagogue suisse Pestalozzi et, via le grand article que lui

¹⁴ F. Buisson, « L'abolition de la guerre par l'instruction », *Les Etats-Unis d'Europe*, 19 et 26 avril 1869 ; « Nous nous occupons de faire des Républiques, c'est bien : occupons-nous de faire des républicains ; ce sera plus utile encore, c'est ce qui manque le plus à l'heure qu'il est », dans *Congrès de la paix et de la liberté. Lausanne 1869. Bulletin officiel*, p. 40.

¹⁵ Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité*, Rivière, 1961 ; C ; Nicolet, *L'idée républicaine...*, op. cit.

¹⁶ Lire notamment M.-Cl. Blais, *Au principe de la République : le cas Renouvier*, Gallimard, 2000, et L. Fédi, *Kant, une passion française 1795-1940*, Hildesheim, OLMS, 2018.

consacre dans le *Dictionnaire de pédagogie* le Neuchâtelois James Guillaume, devenu le bras droit de Buisson à Paris, abonde la même école laïque. Sur le plan principalement philosophique, et dans la lutte non pas pour imposer une philosophie officielle, mais un Etat qui ait le sens de la philosophie, ce qui n'est pas la même chose¹⁷, Littré et Renouvier se livrent bataille par revues interposées, chacun ayant son titre (de qualités également remarquables), *La Philosophie positive* pour l'un, *La Critique philosophique* pour l'autre.

Ma thèse, à l'inverse ou en complément de celle de Nicolet, est que le « modèle » Kant-Renouvier-Pestalozzi-Buisson, pourtant tout étranger à la grande tradition nationale catho-laïque, puisque germanique, helvétique et protestant, a joué un rôle fondamental au début des années 1880 dans l'établissement d'une sorte de trinité unitaire, République, Ecole, Morale laïques. Longtemps avant les historiens qui s'intéressent aux transferts culturels, un Claude Digeon avait montré l'ampleur et la fécondité, au lendemain de 1870, de la crise *allemande* de la pensée française¹⁸, dont je suggère qu'elle était aussi, de Charles de Villers et Germaine de Staël à Gabriel Monod, Michel Bréal ou Emile de Laveleye, une crise *protestante* de la pensée française.

Qu'apportent Buisson et son groupe à la solution de cette crise ? Une série de concepts, d'exemples et de personnalités dont je ne ferai que feuilleter de manière non exhaustive une liste. Concepts ? Parfois les mots mêmes, puisque l'on voit les premiers textes de la période hésiter entre les substantifs « pédagogie » et « pédagogique » pour désigner la nouvelle science (Villers avait introduit le mot dans son célèbre *Essai sur l'esprit et l'influence de la Réformation de Luther*, en 1804, conduisant le *Journal des débats* à prétendre que le livre ne deviendrait nuisible que s'il était traduit « du haut-allemand en français »¹⁹). « Nous avons appris bien des choses depuis sept ans, écrit Taine en 1886, entre autres ceci qu'il est une science de l'éducation²⁰ ». La France découvre Pestalozzi, comme elle le fait, dans les colonnes du *Dictionnaire* et de la *Revue pédagogique*, à travers sa série « Educateurs français et étrangers », pour une longue

¹⁷ Encore que... Renouvier, dans une lettre à son disciple Lionel Dauriac, non datée mais probablement contemporaine de la crise boulangiste, déclare ne pas désespérer que le néocriticisme acquière « une sorte d'avenir de position de philosophie quasi officielle ». C'est le criticisme qui aura « les meilleurs chances de passer pour une convenable philosophie laïque, faisant assez l'affaire du pouvoir », « Lettres de Ch. Renouvier à L. Dauriac », *Revue philosophique*, 1936, p. 28-29

¹⁸ Cl. Digeon, *La crise allemande de la pensée française, 1870-1914*, PUF, 1959, rééd. 1992.

¹⁹ Cité par Louis Wittner, *Charles de Villers 1765-1815. Un intermédiaire entre la France et l'Allemagne et un précurseur de Madame de Staël*, Genève, Paris, Georg, Hachette, 1908.

²⁰ Cité par Charles Chabot, « Revue de pédagogie », *L'Année psychologique*, 1905, 12, p. 382.

série de pédagogues étrangers qui, à quelques exceptions près (dont le Père Girard, en Suisse), avaient en commun le protestantisme : ce sont Horace Mann, Adolphe Diesterweg, John Stuart Blackie, Basedow (et pas moins de dix autres « philanthropistes » qui ont leurs notices collective et personnelles dans le *Dictionnaire*), Cyrus Peirce, mais aussi Fichte, Froebel, Channing, Parker...

Ce travail de traduction et d'importation des idées, notons que d'autres protestants – libéraux -, des proches de Buisson à plusieurs égards, les Albert et Jean Réville et Maurice Vernes, notamment, le mènent au même moment dans le domaine des sciences religieuses et de leur institutionnalisation en France, un secteur sensible et important de la laïcisation du pays²¹. Qui s'intéresserait à quelques-unes des revues scientifiques les plus remarquables qui paraissent alors, la *Revue pédagogique* (1878, et 1882 pour sa refondation par Guillaume et Buisson), la *Revue historique* de Gabriel Monod (1876), la *Revue de l'histoire des religions* des Vernes et Réville (1880), la *Critique philosophique* de Renouvier (1872-1889), serait frappé par le rôle de ces directeurs protestants dans la vie des idées – on peut leur adjoindre, à un autre titre, la *Revue Bleue (Revue politique et littéraire)* dirigée par l'Alsacien Eugène Yung. Du côté des manuels, qui vivent un nouvel âge d'or, on retiendra que quelques-uns de tout premiers consacrés à la morale laïques sont les œuvres des protestant(e)s Clarisse Coignet (une convertie ; *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, dès 1874), Renouvier et Pillon, son second (un autre converti)²², Mme Henry-Gréville (*Instruction morale et civique des jeunes filles*, 1882), et l'ex-pasteur Jules Steeg (*Instruction morale et civique*, 1882) – ces deux derniers auteurs ont l'honneur de voir leurs ouvrages condamnés par la congrégation de l'Index, en décembre 1882, en même temps que ceux de Paul Bert et Gabriel Compayré. Buisson et Steeg, amis proches, ont par ailleurs conçu et rédigé, avec l'épouse du second, Zoé Tuyès, un livre de lectures courantes, le Caumont (pseudonyme collectif resté inexplicé), qui devait se décliner département par département et a rencontré un certain succès, même si le *Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno, vrai roman de formation (*bildungsroman*) et non simple exercice didactique, a écrasé la concurrence²³.

²¹ Cf. ici même P. Cabanel, « L'Institutionnalisation des "sciences religieuses" en France, 1879-1908. Une entreprise protestante ? », *BSHPF*, 1994, 1, p. 33-80.

²² *Petit traité de morale à l'usage des écoles primaires laïques*, paru de 1875 à 1877 dans la *Critique philosophique*, en ouvrage en 1879 ; rééd. INRP, 2003.

²³ J'ai étudié les deux manuels, mais aussi *Jean Felber* (du protestant ardéchois Antoine Chalamet), qui a rencontré un réel succès, dans *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe-XXe siècles)*, Belin, 2007 ; voir aussi mon *Ferdinand Buisson, op. cit.*, p. 118-125.

Bien des hommes et des femmes qui viennent d'être cités avaient un point commun, outre leur protestantisme et leur entrée au service de l'école laïque : leur lien avec Buisson, qui lui-même se reconnaissait pour disciple fidèle de Quinet. Steeg et Pécaut étaient venus, à tour de rôle, épauler Buisson dans la direction de sa jeune Eglise à Neuchâtel, en 1869, avant de l'accompagner, dix ans plus tard, dans les hautes charges, inspection générale, direction des études à l'Ecole normale supérieure de jeunes filles de Fontenay-aux-Roses, direction du Musée pédagogique voulu par Buisson, commissions diverses... Les liens ont été si forts, en dépit de la dissemblance des caractères et même des trajectoires (mystique et politique, Pécaut tout d'intériorité dans son « Port-Royal », Buisson boulimique d'activités et de voyages, et tardant à entrer en dreyfusisme, contrairement à son aîné), qu'un historien catholique très bien informé, Georges Goyau, a versé dans l'approche complotiste, si répandue alors, en évoquant le trio de Neuchâtel qui aurait fait ses armes démocratiques et pédagogiques dans l'exil avant de venir en appliquer les recettes à Paris²⁴.

Au-delà de cette fantasmagorie troïka, on se gardera de négliger Mme Jules Favre, Pauline Kergomard, Clarisse Coignet, déjà citées ; la collaboratrice et successeur de la seconde, Suzanne Brès ; Mme Bourguet (passée du Cours normal protestant de Nîmes à la direction de l'Ecole normale d'institutrices de la Seine) ; Jules Goy, pasteur devenu directeur d'écoles normales d'instituteurs, traducteur d'*Œuvres choisies* de Diesterweg (1884) ; James Guillaume ; ou encore les théologiens avec lesquels Buisson a travaillé sans tout dire de leur connivence « communautaire », Frédéric Lichtenberger puis Auguste Sabatier. Il leur a demandé d'évaluer le résultat de l'enseignement de la morale laïque (1889) et de réfléchir à « l'âme de l'école », à l'occasion d'un débat qu'il a lancé, en 1894, dans une revue fondée et animée par ses soins et que l'on pourrait dire d'« agit-prop » (modeste), la *Correspondance générale de l'instruction primaire*. C'était l'heure du désenchantement, sur lequel je vais revenir.

L'ambition essentielle de Buisson, en « faisant des républicains », était en effet d'imaginer une République, une école, une morale, qui aient le sens du spirituel et ne se résument ni dans l'anticléricalisme ni dans quelque matérialisme national, même du meilleur aloi. Pécaut l'a remarquablement exprimé dans ses articles des années 1870 :

« Un peuple ne vit pas d'arithmétique, de grammaire, de géographie ou de physique ; il a des besoins supérieurs qui demandent à être satisfaits. [...] Voilà ce que les libéraux, dans un

²⁴ G. Goyau, *L'Ecole d'aujourd'hui*, Perrin, 1899, p. 73 (reprise d'articles parus en juin 1898 et février 1899 dans la *Revue des Deux-Mondes*).

pays tel que le nôtre, devraient avoir présent à l'esprit, au risque de troubler la simplicité un peu indigente de leurs plans. Peut-être est-il permis de leur rappeler que les sociétés ne vivent pas seulement de travail industriel, de science, de politique ; qu'elles vivent aussi d'activité morale. C'est dire simplement qu'elles vivent de ce qui fait vivre l'homme tout entier²⁵ ».

Les rapports de Buisson sur les Expositions universelles de Vienne et Philadelphie expliquent, dans des chapitres qui valent encore aujourd'hui par l'information et l'analyse, ce qui distingue, dans le rapport à l'instruction, à la religion, à la « laïcité », les pays catholiques des pays protestants. Quand il relève que dans la Suisse allemande le programme scolaire met des « récits de la nature » en regard des « récits de la Bible » ; quand il note qu'aux Etats-Unis l'histoire et l'instruction civique ne s'intéressent ni aux dynasties, ni aux batailles, ni aux provinces conquises ou perdues, mais au peuple lui-même, « dans sa vie quotidienne, son travail, ses progrès, ses égarements, ses conquêtes civiles, politiques, économiques, son émancipation matérielle et intellectuelle », il trace des directions qui n'ont pas été nécessairement suivies... (sauf peut-être par l'école historiographique des *Annales*) mais dont l'acuité nous frappe. On retient plus encore ses définitions des laïcités à la française et à la protestante (suisse ou nord-américaine).

« C'est bien une sorte de ministère moral et religieux que l'instituteur est appelé à remplir. On lui demande d'éveiller le "sens du divin" chez l'enfant, aussi bien que les aptitudes pratiques de l'intelligence. On ne borne pas sa tâche et on ne restreint pas son droit à enseigner les éléments techniques de l'instruction élémentaire : tout ce qui peut développer dans l'enfant une faculté spirituelle quelconque, sentiment, imagination, jugement, réflexion, conscience, volonté, est directement de la compétence du maître, véritable suppléant du père de famille. Et cette ampleur même de la tâche, cette influence intime et profonde qui leur est donnée sur l'âme de toute une génération, est un des grands attraits qui attachent les véritables instituteurs à leur mission, qui leur en font oublier toutes les fatigues et tous les mécomptes. Beaucoup d'entre eux, et ce ne sont pas les moins méritants, ne consentiraient pas sans douleur à être déchargés de cette participation quotidienne à l'enseignement religieux et moral, aussi bien qu'à l'enseignement civique et patriotique qui est, surtout en Suisse, comme une seconde religion, étroitement unie à la première²⁶ ».

Ou encore :

« Rien n'est plus difficile, à nos compatriotes en particulier, que d'apprécier exactement cette alliance intime d'une foi religieuse, encore vive dans la majorité de la population, et d'un scrupuleux respect pour la liberté de toutes les opinions, y compris même les opinions irrégieuses. Il y a là un état d'esprit complexe, [...] une harmonie rarement troublée entre deux instincts que le peuple américain a eu jusqu'ici le secret de concilier tant bien que mal, l'instinct religieux et protestant, l'instinct politique et républicain.

[...] Ce qu'on appelle chez nous "l'État athée" s'appelle chez eux liberté de conscience, égalité de tous devant la loi, neutralité du gouvernement entre les sectes et les partis. [...] C'est en ce sens que l'école américaine est essentiellement *non confessionnelle (undenominational)*, ce qui pour personne ne signifie irrégieuse. Elle ne pourrait être confessionnelle qu'en devenant

²⁵ F. Pécaut, *Etudes au jour le jour...*, op. cit., voir l'introduction p. VI.

²⁶ F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, Imprimerie nationale, 1875, p. 148.

le monopole d'une ou de quelques-unes des sectes concurrentes, et quel Américain supporterait une telle proposition ?²⁷ »

Je n'irai pas jusqu'à prétendre que la France, une génération après, avait trouvé son nouveau Tocqueville... Mais la richesse de ces rapports retient l'attention. Et Buisson, quand bien même il semblera s'être éloigné du christianisme, jusqu'à présider l'Association nationale des libres-penseurs de France, au début du XXe siècle, et rompre des lances avec le pasteur Charles Wagner²⁸ (mais n'est-ce pas là toujours connivence ?), n'a jamais cessé de s'intéresser aux questions religieuses et d'en parler de l'intérieur. Des textes remarquables ponctuent sur ce point l'ensemble de sa carrière : ainsi du long article « Prière » du *Dictionnaire de pédagogie* (qu'un tel dictionnaire comporte une telle entrée en dit long sur la laïcité selon Buisson), de la thèse sur Castellion, du volume *La Religion, la morale et la science. Leur conflit dans l'éducation contemporaine* (1900). C'est encore cet article tardif (1917) dont le titre dit bien le contenu : « Le fond religieux de la morale laïque ». La conférence, prononcée devant la Ligue de l'enseignement et publiée dans la *Revue pédagogique*, deux garanties de stricte laïcité, propose un commentaire du Notre Père avant de donner la plus haute définition qui soit, à mes yeux, de la morale laïque :

Tant il est vrai que cette morale laïque a un fond religieux. Elle ne se contente pas de mettre de l'ordre et de la tenue dans les dehors de la conduite. Elle plonge jusqu'aux sources. Elle atteint à cette profondeur d'où partent les inspirations décisives, celles qu'aucune langue n'exprime, qu'aucun raisonnement ne démontre, qu'aucun système n'épuise. [...] C'est pourquoi elle peut demander à l'homme non pas de se prêter, mais de se donner. C'est pourquoi elle peut, comme le Sermon sur la montagne, exiger des sacrifices infinis sans aucune idée ni de mérite ni de salaire. Ne nous y trompons pas, notre morale laïque est cela, ou elle n'est rien. Si vous lui ôtiez cet arrière-plan d'idéalisme, c'est-à-dire si vous en effaciez tout ce qu'elle doit au christianisme comme le christianisme lui-même le doit à la Judée, à Rome, à la Grèce, à l'Égypte, il ne vous resterait dans les mains qu'une terne nomenclature de préceptes, quelques beaux aphorismes frappés en médaille ou l'inoffensif babail de la civilité puérile et honnête.

Ah ! si nous avions voulu nous borner à cette ambition modeste, promettre de nous enfermer dans ce rôle banal, l'Église ne se serait pas émue, elle nous eût laissés faire. [...] Elle a deviné quelque parenté entre l'hérésie du XVIe siècle qui mit la Bible aux mains de tous et celle du XXe qui leur traduit l'Évangile laïcisé²⁹ ».

*

Et pourtant, dès 1889, la vaste enquête lancée par Frédéric Lichtenberger auprès des inspecteurs d'Académie, inspecteurs primaires, directeurs et directrices d'écoles

²⁷ F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, Imprimerie nationale, 1878, p. 454 et 456.

²⁸ F. Buisson et Ch. Wagner, *Libre pensée et protestantisme libéral*, Fischbacher, 1903.

²⁹ F. Buisson, « Le fond religieux de la morale laïque », *Revue pédagogique*, avril 1917, p. 352-355, *passim*.

normales, sur l'enseignement de la morale, concluait dans le sens de la « terne nomenclature » et de la « civilité honnête » évoquées par Buisson³⁰. Ce sentiment d'échec, dont devaient se réjouir les catholiques (ils auraient « composé de voyantes affiches, proclamant la “faillite de la laïque” et l'établissant par nos propres “aveux”³¹ ») et que Buisson, toujours optimiste et soucieux d'action, a combattu plutôt que reconnu, deux de ses compagnons principaux dans l'aventure laïque, Pécaut et Renouvier, en ont remâché l'âcre saveur, dès la seconde moitié des années 1880 (l'affaire Boulanger était passée par là, trahissant la débordante vitalité du populisme face à la sobriété républicaine). Renouvier donne alors congé à ses deux revues, la *Critique philosophique* et la *Critique religieuse* et dénonce le succès des idées de Schopenhauer et l'invasion de ce qu'il appelle le bouddhisme ; Pécaut, dans ses lettres à Buisson³², est tout aussi désenchanté. La République qu'ils voulaient mettre en place, vertueuse, austère, spiritualiste, monothéiste, puritaine, unitarienne, « américaine » (on pourrait multiplier les épithètes, et disputer sur chacun d'elles...), n'a pas vu le jour. La « greffe » n'a pas pris, le corps catholique a fait un rejet : comme si la nation ne pouvait aller que du catholicisme (et du cléricalisme) à l'anticléricalisme (voire à l'antireligion), ce que, du reste, dira Jaurès à sa manière, au moment de la Séparation, en estimant la France trop logique et trop forte, en vérité, pour s'arrêter à la Réforme et n'aller pas directement à la libre pensée. Relisons ce génial anachronisme, que n'importe quel professeur bifferait sans appel :

« La France n'est pas schismatique, elle est révolutionnaire [...].C'est parce que notre génie français avait cette merveilleuse audace d'espérance et d'affirmation dans la pensée libre qu'il s'est réservé devant la Réforme afin de se conserver tout entier pour la Révolution³³ ».

Au même moment, et à l'autre extrême de l'échiquier politique, un roman catholique assez remarquable, *Les morts qui parlent*, d'Eugène-Melchior de Vogüé³⁴, mettait en scène Rose Esther, une ancienne Fontenaysienne qui a perdu sa vocation pédagogique et est devenue actrice de théâtre. L'éducation reçue de Pécaut, dit-elle, n'était que « mots creux » et « léger vernis de calvinisme » - peut-être, il est vrai, parce qu'elle est juive, une caractéristique de race dont nul ne peut se défaire, aux yeux de Vogüé et de son antisémitisme des beaux quartiers. Est sans doute préférable à ce type

³⁰ F. Lichtenberger, *L'éducation morale dans les écoles primaires*, Imprimerie nationale, 1889.

³¹ F. Buisson, *La Religion, la morale et la science, leur conflit dans l'éducation contemporaine, quatre conférences faites à l'aula de l'Université de Genève (avril 1900)*, Fischbacher, 1900, p. 248.

³² Lettres inédites, que je cite en partie dans *Le Dieu de la République*, op. cit.

³³ *Journal officiel*, 2^e séance du 21 avril 1905, p. 1640.

³⁴ E.-M. de Vogüé, *Les morts qui parlent*, Plon, Nourrit, 1899.

d'approche celle de Péguy, dans *Notre jeunesse* (1910), qui a su dire avec la force et la violence qui ne sont qu'à lui une déception qui était déjà celle des Renouvier et Pécaut :

« Telle est notre maigre situation. Nous sommes maigres. Nous sommes minces. Nous sommes une lamelle. Nous sommes comme écrasés, comme aplatis entre toutes les générations antécédentes, d'une part, et d'autre part une couche déjà épaisse des générations suivantes³⁵ ».

De maigre durée, ainsi, la République laïque spiritualiste dans laquelle on pouvait parler de prière et commenter le Notre Père ? Les contemporains s'étaient demandé si le double retrait quasi simultané de Pécaut et Buisson, en 1896, après seize à dix-sept ans de service, revêtait un sens politique (ce n'était pas le cas, le premier était malade et le second avait envie de faire autre chose), et signifiait la fin d'une époque dans l'histoire de la République. On peut effectivement conclure à une forme d'échec de Buisson et des siens : la France laïque n'est pas devenue une république suisse ou américaine, sa « religion civile » y a pris des formes catholiques (que l'on songe à la statuaire de Marianne) et non pas rousseauistes ou bibliques, la morale laïque a renoncé à inculquer ce qui tenait à cœur à Pécaut : l'art de vivre et même l'art de mourir (sic), selon l'une de ses formules³⁶. On peut revenir à Goyau et à la thèse complotiste, que Buisson a suffisamment prise au sérieux pour la combattre³⁷ : le moment de la « troïka » neuchâteloise aurait été une ruse cynique, instrumentalisant le personnel protestant (également complice), pour préparer le peuple français à sortir en douceur du catholicisme, en lui ménageant un sas spiritualisant, puisque les ruptures franches, à la manière de la Terreur ou de la Commune, avaient échoué.

Je crois plus juste de terminer sur une troisième piste : le moment Buisson a donné à la France une occasion unique dans son histoire, celle de sortir en partie de l'affrontement séculaire entre le catholicisme et la Révolution, et d'ingérer un peu de protestantisme, alors même que l'on était en régime de suffrage universel masculin (avec moins de 2 % de protestants). Peut-être une certaine profondeur, une certaine intériorité, de la République d'alors tiennent-elles à cet affluent – mais on ne saurait négliger pour autant l'intériorité proprement laïque (au sens d'une spiritualité laïque) qui a mû tant d'instituteurs et d'institutrices et qui, pour n'être pas facile à définir, n'en a pas moins eu une vraie consistance. Inversons le regard et observons la minorité : je

³⁵ Ch. Péguy, « Notre jeunesse », *Œuvres en prose complètes*, t. III, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, p. 12-13.

³⁶ Dans *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale*, *op. cit.*

³⁷ Dans deux articles publiés en mars 1899 et dans la « note E » de son *La Religion, la morale et la science...*, *op. cit.*

définirai volontiers le moment Buisson comme celui-là où la France, pour la première fois – ou la deuxième, après le moment Guizot - et un siècle après leur réintégration dans leurs droits de citoyens, est parvenue enfin à « rendre les protestants utiles (et heureux) », comme l'on souhaitait le faire des juifs à la fin du XVIIIe siècle³⁸. Ce n'est pas là pas un si « mince » résultat.

Patrick Cabanel

³⁸ L'Académie de Metz avait lancé en 1787 un concours sur ce thème : « Est-il des moyens de rendre les Juifs plus utiles et plus heureux ». Sur ce concours, voir le livre éponyme de Pierre Birnbaum, Seuil, 2017.

L'ÉDUCATION POPULAIRE CATHOLIQUE AU XIX^e SIECLE

Associations de laïcs et modernité pédagogique

Il n'est pas possible d'évoquer l'éducation catholique du XIX^e siècle sans faire référence à l'époque moderne. Il faut même tenir compte du courant spirituel de la *Devotio Moderna* à la fin du Moyen-Age, soucieux d'une vie chrétienne moins fondée sur le rite, plus évangélique, exaltant la vie commune face au monachisme et à la cléricature... La Réforme protestante comme la Réforme catholique seront largement héritières de ce courant selon des modalités plus convergentes qu'on ne croit. De ce milieu aspirant à un christianisme renouvelé et des décisions du concile de Trente va naître un système pastoral fondé sur un clergé capable (séminaires), les missions intérieures, les collèges pour les élites, les écoles paroissiales pour le peuple, qui aboutira au XVII^e siècle à ce que Louis Châtellier a nommé « L'Europe des dévots » c'est-à-dire un catholicisme de militants laïcs et ecclésiastiques constituant des compagnies soucieuses de répondre aux besoins du temps, notamment en matière de charité, de morale publique et d'éducation. La fameuse Compagnie du Saint Sacrement, les AA (Assemblées des Amis) de séminaires, les congrégations mariales des collèges en sont des exemples fort connus. Mais Louis Châtellier n'a guère développé le volet populaire de ce catholicisme constitué d'une foule de confréries et associations, même s'il considère que cette « religion des pauvres » constituera à terme l'esquisse d'une démocratie chrétienne.

1. Naissance d'un enseignement populaire moderne

L'éducation populaire est assurée dès le XVII^e siècle par ceux que l'on nomme familièrement les « Sœurs » et les « Frères ». La « Sœur », c'est la femme qui, mariée, veuve ou célibataire, exerce des fonctions de service ecclésial : c'est la « régente » d'une école de filles ou la « béate » enseignant aux filles la dentelle, la lecture et les prières ; ce peut être même la bonne de curé. Dans les hôpitaux, les Sœurs et les Frères sont des laïcs sans vœux exerçant leur emploi d'infirmières ou d'infirmiers sous le contrôle des administrateurs et d'un aumônier. Il est vrai que du côté des hommes, le mot « Frère » sert plus rarement à désigner le maître d'école qui est en même temps sacristain, chantre, sonneur de cloches, écrivain public etc... Marié ou non, il n'exerce pas un véritable métier ni une vocation : il est un sous-clerc à la disposition du curé.

Mais les mots « Frère » et « Sœur » commencent à désigner une catégorie de laïcs plus proche des formes conventuelles. Assez souvent, les Sœurs des villes et villages s'organisent en communautés assurant l'éducation des filles, le soin des malades, l'entretien des linges d'autel... tout en exerçant des métiers manuels. Et le terme « congrégation », à l'origine assez général, finit par désigner des associations dont les Filles de la Charité de Vincent-de-Paul chez les femmes, et les Frères des Ecoles Chrétiennes de J.B. de la Salle chez les hommes, sont des cas emblématiques. De ces congrégations de Frères et de Sœurs naît une modernité pédagogique populaire. Sans nier une Eglise instituée fondée sur la hiérarchie, le territoire et le culte, ces congrégations sont d'abord établies sur l'égalité, le réseau fervent et la charité. N'étant pas religieux, ces Frères et ces Sœurs n'ont pas de statut canonique clair, mais les autorités ecclésiastiques, conscientes d'un immense besoin d'éducation chrétienne que les parents ne sont pas à même de donner, voient en elles, non sans suspicions ni hésitations, un moyen de répondre à la pénurie de maîtres et maîtresses pour l'éducation populaire.

Au XVIII^e siècle, quoique très minoritaires, ces congrégations sont apostoliquement et pédagogiquement très novatrices. Pour leurs membres, enseigner le catéchisme c'est marcher sur les traces de Jésus et des apôtres qui ont d'abord catéchisé les foules ; c'est aussi pratiquer

les œuvres de miséricorde temporelles et spirituelles : nourrir les affamés de nourriture mais aussi d’instruction... De cette spiritualité découle une éthique éducative dont, à la fin du XVIII^e siècle, l’ouvrage du F. Agathon : « Les douze vertus d’un bon maître », qui insiste particulièrement sur la douceur, est un bon exemple. Et puis, pour former de bons chrétiens et de vertueux citoyens, la vieille méthode individuelle, qui consiste à faire défiler les enfants les uns après les autres devant le maître, est inadéquate. La méthode simultanée, qui préconise de grouper les enfants par « bandes » ou « classes » de même niveau, est codifiée dans la « Conduite des Ecoles Chrétiennes » au début du XVIII^e siècle. En sus du catéchisme, de la lecture et de l’écriture on enseignera aux élèves les plus avancés « Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne » de J.-B. de La Salle car la vie chrétienne doit s’accompagner d’un savoir-vivre facilitant les relations sociales.

A la veille de la Révolution Française ce type d’éducation ne se trouve guère que dans le monde urbain. A part les quelques centaines de Frères des Ecoles chrétiennes et quelques milliers des Sœurs de diverses congrégations il n’y a pas de corps enseignant populaire nettement structuré. Dans la plupart des paroisses le maître ou la maîtresse d’école inculquent, par la méthode individuelle, la lettre du catéchisme aux enfants se préparant à la première communion. Et le livre de catéchisme sert aussi à l’apprentissage de la lecture. L’écriture ne vient qu’ensuite, et pour une minorité d’élèves, car elle est conçue comme un art spécifique, nécessaire surtout aux garçons destinés à traiter des affaires extérieures.

2. Radicalisation post-révolutionnaire :

Nous savons que la Révolution et l’Empire ne s’occuperont guère d’enseignement populaire sur le plan pratique. Ces années extrêmement troublées sont aussi l’occasion de remodelage du paysage politico-religieux. Ainsi, le Jansénisme, qu’il soit sectaire ou plus doctrinal, se politise, fournissant à la Révolution et à l’Eglise constitutionnelle une bonne partie de ses cadres et de ses militants. Par exemple, de la société enseignante des Oratoriens, très savante et très janséniste, viendront des spécialistes de l’éducation comme Daunou ou Lakanal tandis que Fouché, ancien confrère oratorien peuplera sa police d’ex-oratoriens. Ce passage étonnant du Jansénisme à l’esprit révolutionnaire est plus religieux qu’il n’y paraît. Et sans vouloir trop théoriser je situerais cet apparent basculement du religieux au politique dans la problématique de ce qu’Henri de Lubac a nommé « la postérité spirituelle de Joachim de Flore » : cette théologie de dépassement de l’âge du Fils, incarné par une Eglise décevante, pour accéder enfin à l’âge de l’Esprit et de l’évangile éternel. Il me semble qu’à la fin du XIX^e siècle nous aurons une évolution assez semblable au sein du protestantisme, les Libéraux, dont Ferdinand Buisson, travaillant à instituer l’école laïque comme matrice d’une nouvelle religion en esprit et en vérité.

Du côté de l’Eglise réfractaire on nourrit aussi un désir de rénovation fondamentale du christianisme. C’est le moment d’une réflexion de type apocalyptique et eschatologique : la fin des temps n’est peut-être pas éloignée et il importe de revenir au modèle de l’Eglise primitive où régnait le « Cor Unum et anima Una ». Par ailleurs, la persécution intérieure et l’exil de nombre de prêtres ont donné à ce catholicisme un esprit universaliste, missionnaire... et ultramontain bien éloigné du culte de la grande nation.

Les nécessités de la résistance clandestine ont aussi amené les laïcs à jouer un rôle de premier plan. Désormais la militance est offerte à tous : clercs et laïcs, hommes et femmes. Et dès le début de l’Empire naissent des centaines de congrégations de femmes dédiées à l’éducation et à une charité aux multiples aspects. Le monde des Sœurs jusque-là assez hétéroclite tend à se structurer en vastes congrégations diocésaines ou régionales, à réoccuper les locaux des anciens couvents et à imiter le modèle prestigieux du monastère avec habit et vœux, mais sans clôture et en conservant leurs activités apostoliques. En fait, le monde des

Sœurs se substitue largement à celui des religieuses. La société et l'Etat sont favorables à ces formes utiles d'engagement religieux car l'éducation des filles est jugée plus nécessaire à l'ordre social que leur instruction. Aussi, les Sœurs, jusqu'à la fin du II^e Empire assureront l'essentiel de l'éducation - et de plus en plus l'instruction - des filles (plus ou moins 60 %).

Pour les Frères, la situation est très différente. Il est vrai que, presque anéantis par la Révolution, les Frères des Ecoles chrétiennes se reconstituent à Lyon dès 1803 sous l'égide du cardinal Fesch. Comme leur méthode d'enseignement n'a pas été oubliée, de nombreuses villes réclament leur rétablissement et Napoléon les intégrera à l'université. Mais les Frères ne constituent qu'une exception dans une société très divisée sur l'utilité des ordres religieux masculins où la crainte des Jésuites atteint des proportions abyssales. Le concordat ne prévoit d'ailleurs pas le rétablissement des ordres religieux et l'Empire multipliera les mesures contre les associations religieuses accusées de constituer des réseaux secrets d'opposition. Et il est vrai qu'à la fin de l'Empire, les Chevaliers de la foi constitueront un réseau politico-religieux qui deviendra sous la Restauration la mythique « congrégation » vilipendée par les Libéraux et les Gallicans.

Mais la plupart des associations clandestines ont nourri sous la Révolution et l'Empire des projets apostoliques, souvent utopiques d'ailleurs, d'où sortiront au début de la Restauration de nombreux projets de sociétés (comme les Maristes ou les Marianistes) comprenant plusieurs branches : prêtres, Sœurs, Frères, laïcs. Ainsi, le catholicisme associatif qui avait connu une relative éclipse à la fin du XVIII^e siècle a repris toute sa force sous la Révolution et l'Empire. Il en jaillira un dynamisme missionnaire qui fera du catholicisme français le grand pourvoyeur des missions extérieures au XIX^e siècle.

Quant aux Frères et aux Sœurs, leurs fondateurs, bien qu'étant presque toujours des prêtres, sont conscients que la pastorale post-révolutionnaire ne peut se faire sans un laïcat structuré et nombreux. Mais leurs stratégies divergent. Souvent plus administrateurs que charismatiques, les plus anciens veulent améliorer le modèle d'Ancien-Régime en organisant les Frères et les Sœurs en congrégations diocésaines. Ce schéma réussira assez souvent avec les Sœurs, mais, du côté des Frères, seules vont s'imposer les congrégations inspirées des Frères des Ecoles Chrétiennes : communauté de trois au moins, habit religieux, vœux, méthode simultanée... Très militantes, elles font une concurrence sévère aux éducateurs jugés suspects ou incompetents : tout d'abord aux maîtres pratiquant l'archaïque méthode individuelle et aux instituteurs ambulants (les « Dauphinois », les « Briançonnais ») venus des Alpes qui, en hiver, vendent leur savoir à qui veut les employer ; et aussi aux tenants de la méthode mutuelle introduite après 1815, jugée suspecte car d'origine étrangère, protestante et patronnée par les Libéraux.

3. Un rôle majeur dans la modernisation de l'éducation

Les congrégations de Sœurs s'établissent partout, de la grande ville aux hameaux et s'adressent à tous les niveaux de la hiérarchie sociale ; et la palette de leurs activités est large (éducation, santé...). Les nouvelles congrégations de Frères, sont concentrées sur l'éducation et ne visent pas à s'implanter dans les grandes villes, déjà pourvues en équipement scolaire. Elles reconnaissent la primauté des Frères des Ecoles chrétiennes : « les grands Frères ». Se considérant comme des « Petits Frères » elles visent le monde des bourgs, des petites villes et même des villages pour en instruire les enfants par des jeunes gens tirés de ces milieux.

Rassembler et former à l'éducation de jeunes ruraux est une tâche ardue à une époque (1816-1830) où ce que l'on commence à appeler la fonction d'« instituteur » ne jouit d'aucun prestige. Il est vrai que, devenir Frère c'est bénéficier de l'image positive des Frères de la Doctrine Chrétienne et appartenir à un corps offrant une formation, une certaine sécurité et quelques perspectives d'avenir. Il n'en demeure pas moins que ce personnel, que le manque

de ressources oblige à former rapidement, intègre peu la notion de vocation et se révèle très instable. Une dizaine de fondations de Frères parviennent néanmoins à se développer et en absorberont d'autres moins dynamiques. Ainsi, les Frères Maristes, du diocèse de Lyon, annexent en 1842 les Frères de St Paul-Trois-Châteaux (diocèse de Valence) et en 1844 ceux du diocèse de Viviers. A la fin du siècle ils auront plusieurs centaines d'établissements, surtout dans le quart sud-est de la France.

Contrairement à bien des congrégations de sœurs, les congrégations de Frères seront donc régionales, sauf les Frères des Ecoles chrétiennes, d'ampleur nationale, et occupant de fortes positions en milieu urbain. Le succès des Frères est donc mitigé en termes quantitatifs : vers 1830, 1400 Frères des Ecoles chrétiennes, et moins de 1000 Frères d'autres congrégations et il n'y aura pratiquement plus de fondations d'associations nouvelles. Au moment de leur suppression par les décrets Combes en 1903, les Frères enseignants seront environ 20 000 (dont la moitié des Frères des Ecoles Chrétiennes) et les Soeurs (en général enseignantes et hospitalières) nettement plus de 100 000.

Mais c'est bien plus tôt, en 1815-1860 que les Frères et les Sœurs, quoique bien moins nombreux, jouent un rôle important dans l'introduction de la modernité pédagogique dans le monde des villages, des bourgs et des petites villes. Il est vrai que l'Etat a su accompagner cette action par l'établissement d'une législation et d'une administration de plus en plus efficace. Le mythe d'un Jules Ferry créateur – et non héritier – de l'enseignement populaire a largement occulté le fait que, jusque vers 1860, les congrégations jouent dans ce domaine un rôle majeur, même si la montée des écoles normales publiques, à partir de 1833, suscite un personnel laïque concurrent.

C'est que, contrairement à l'Etat, l'Eglise disposait d'un modèle éprouvé : lutter contre l'ignorance, l'impiété et l'hérésie par l'instruction et l'éducation catholiques au moyen d'une pédagogie efficace que le défi révolutionnaire rendait encore plus urgent : il fallait inculquer aux enfants la vertu de religion exigeant du chrétien qu'il rende à Dieu l'adoration, aux autorités ecclésiastiques et civiles ainsi qu'aux parents le respect dû à ses représentants. C'est la radicalisation de l'idéal du bon chrétien et du vertueux citoyen après un temps d'impiété.

4. Une première laïcisation de l'école

Si l'ignorance et l'impiété sont des problèmes habituels, la rencontre de l'hérésie est plus ponctuelle : il y a encore de ci de là des sectes jansénistes mais le protestantisme demeure important en certaines régions. Les annales des maisons des Frères Maristes signalent, surtout en Drôme-Ardèche un assez grand nombre de lieux où ils ont été priés, parfois par les évêques, de fonder des écoles afin que les populations catholiques, en général dominées pédagogiquement, économiquement et politiquement par les Protestants, disposent de structures éducatives solides. Parmi ces lieux Anduze, St Hippolyte du Fort, Ganges, Vernoux, Vallon, La Voulte... Die, Dieulefit, Saillans.

Les annales révèlent des populations catholiques et protestantes juxtaposées, prêtes au conflit quand l'un des camps veut modifier à son profit un équilibre politico-religieux précaire. Mais les accommodements sont nombreux du fait que ces deux milieux sont plus ou moins homogènes et que les stratégies économiques, politiques ou familiales ne coïncident pas nécessairement avec celles des autorités religieuses, notamment en matière scolaire. Cependant, après 1860 se pose la question de la fusion des écoles catholique et protestante et finalement la création d'écoles laïques, bien acceptées ou même voulues par les Protestants, mais récusées par les catholiques qui créeront des écoles « libres ». C'est alors l'achèvement du processus de contrôle de l'éducation élémentaire par l'Etat, commencé par les ordonnances de 1816, poursuivi par la loi Guizot en 1833 et surtout par l'établissement d'une

administration de plus en plus impérieuse qui tend vers le monopole de l'Etat en matière scolaire.

En somme c'est assez tardivement que l'Etat et les congrégations sont entrées en conflit déclaré. Il est vrai que celles-ci ont considéré l'obligation du brevet d'enseignement, comme vexatoire. L'autorisation légale en tant qu'associations d'utilité publique n'a pas posé de gros problèmes sous la Restauration, mais Guizot a inauguré une politique de refus d'associations nouvelles. Cependant, dans l'ensemble congrégations et Etat ont eu besoin de s'épauler mutuellement car leur but était le même - la modernisation et l'extension de l'éducation populaire - avec, il est vrai, des finalités différentes.

Et les congrégations, sans bien s'en rendre compte ont œuvré en faveur d'une réelle laïcisation de l'école. Les fondateurs et les supérieurs des frères ne tiennent pas à trop dépendre des curés qui conçoivent encore l'école comme une annexe de la paroisse. Et ils préfèrent se charger de l'école communale après négociation d'un contrat précis, le frère directeur de l'école devenant un personnage officiel et bénéficiant d'un traitement minimal à partir de 1833. Les écoles publiques congréganistes seront donc très nombreuses jusqu'à ce que la loi Goblet, en 1886, interdise l'enseignement public aux congréganistes.

D'autre part, en imposant des règlements et des programmes, l'Etat contribue à émanciper l'école de sa matrice catéchétique car le catéchisme, toujours enseigné, est désormais concurrencé par les disciplines profanes. Et les congréganistes acceptent le défi avec réalisme : ils savent que les parents veulent, surtout pour les garçons, une instruction profane plutôt qu'une éducation chrétienne, et eux le contraire. Mais, l'important n'est-il pas d'attirer les enfants à l'école pour les catéchiser tout en les instruisant ? Cette théorie des appâts est cependant d'application délicate car les Frères risquent d'accorder plus d'importance à leur métier d'instituteur qu'à leur apostolat catéchétique. Ce sera un problème aigu à la fin du siècle.

L'école congréganiste, contrairement à l'école traditionnelle, cherche à attirer le maximum d'élèves, non seulement pour des raisons économiques mais par souci d'offrir l'éducation aux milieux les plus reculés. Aussi, l'école reçoit non seulement des externes habitant à proximité, mais, surtout en hiver, les enfants des hameaux lointains, appelés « besaciers » ou « caméristes » parce qu'ils apportent dans leur sac leur nourriture de la semaine et couchent dans des dortoirs plus ou moins improvisés. Il y a aussi des élèves « forains » qui viennent des communes alentour. Ainsi les écoles deviennent les centres scolaires de territoires assez vastes, acceptant des élèves aux statuts et à l'assiduité assez différents. Dans les petites villes et bourgs plus importants on délivre un enseignement primaire supérieur qui peut concurrencer les petits collèges, souvent très médiocres, même s'ils enseignent le latin.

Enfin, autre facteur de laïcisation qui n'est pas évident du fait que les Frères portent la soutane, c'est qu'ils sont des laïcs et non les sous-clercs des curés. Dépendant d'un inspecteur et d'un supérieur, ils se considèrent comme des professionnels de l'éducation profane et religieuse. Ils ne se contentent pas de faire apprendre la lettre du catéchisme mais l'expliquent, empiétant sur les prérogatives des prêtres. En principe, à l'église ils se contentent de surveiller les enfants et n'exercent les fonctions de chantre que si le curé a obtenu l'accord de leurs supérieurs. Et puis l'autorité professionnelle, morale et même spirituelle, des Frères auprès des parents et des enfants, peut gêner le clergé paroissial. Aussi, bien des curés préfèrent des maîtres laïques plus malléables. En somme, un peu partout où se trouve une école congréganiste se vit la vieille complémentarité mais aussi le vieil antagonisme entre les catholicismes hiérarchique et associatif. Parfois avant 1848, mais

surtout après 1880, la rivalité entre l'instituteur laïque et le curé aggravera une concurrence structurelle.

5. Une étude de cas : la fondation de La Voulte (1837)

Les péripéties, en 1831-37, de la fondation de l'école de La Voulte, une commune de 2200 habitants dont 500 protestants, au bord du Rhône, au cœur du diocèse de Viviers, vont me permettre de concrétiser au moins certains axes de l'évolution évoquée ci-dessus¹. M. Pleynet, curé-archiprêtre depuis 1831, songe à y fonder « une école chrétienne » car « l'éducation des garçons laisse beaucoup à désirer ». Mais il se heurte à l'opposition du conseil municipal, certainement formé de protestants et catholiques, qui en février 1833 (juste avant la loi Guizot du 28 juin) soutient l'instituteur communal, M. Baud, un savoyard, (40 élèves) et sa femme (45 à 50 filles) qui pratiquent la méthode simultanée et enseignent « les principes de la morale la plus pure ». Le nombre d'enfants de ces deux écoles (40 garçons et 45 à 50 filles) paraît anormalement bas mais il existe certainement une école protestante.

Rebuté par le Conseil municipal, M. Pleynet ne peut guère compter sur une aide du diocèse. Si celui-ci dispose des Sœurs de la Présentation de Bourg-Saint Andéol fondées à la sortie de la révolution par Anne-Marie Rivier aidée de M. Vernet, alors administrateur du diocèse, il n'a pas de congrégation de Frères opérationnelle. Fondés en 1803 les Frères de l'Instruction chrétienne de Viviers n'ont longtemps été qu'une pieuse domesticité au service du clergé, selon le modèle d'Ancien-Régime. Le clergé ardéchois ne voit d'ailleurs guère la nécessité de constituer un corps autonome de laïcs militants pour l'éducation des garçons. Il semble que la révolution de 1830 et la loi Guizot aient ébranlé une pastorale jusque-là très traditionnelle ; et en 1832-34 M. Vernet envoie dix jeunes gens se former au noviciat des Frères des Ecoles Chrétiennes en Avignon afin de faire d'eux le noyau d'une congrégation des Frères de Viviers cette fois sérieusement structurée. Mais, lorsqu'en 1835 le curé Pleynet fait appel à lui pour obtenir des Frères il se heurte à un refus : la congrégation n'est pas encore prête. Le curé s'oriente alors vers une solution extérieure. Il dispose d'un bienfaiteur : M. Genissieux, gérant de la Compagnie des fonderies et forges de la Loire, dont l'usine établie à Terrenoire près de St Etienne dispose d'une école dirigée par les Frères Maristes. Ceux-ci, fondés par Marcellin Champagnat en 1817 dans le diocèse de Lyon sont déjà plus de deux cents. Comme M. Génissieux a établi une filiale industrielle à la Voulte, il envisage une école sur le modèle de Terrenoire, financée par l'usine.

Contre toute attente le projet est bloqué par l'évêque, Mgr. Bonnel, pour qui l'installation des Frères Maristes à La Voulte, créerait « un choc désagréable et honteux pour la religion ». Le contenu exact de la lettre n'est pas connu mais la réponse de M. Champagnat, qui cite le passage ci-dessus, évoque clairement que ce choc concerne les relations entre catholiques et protestants que cette intervention mettrait à mal. Et il répond sur ce point : :

« Il serait hélas ! bien désolant que, dans un moment où le protestantisme sacrifie ses intérêts les plus chers, se rallie de toutes parts pour s'emparer à tout prix de l'éducation de la jeunesse, nous venions traverser l'oeuvre de Dieu dans un diocèse »...

Le propos, un peu sybillin, laisse néanmoins entendre que M. Champagnat considère la loi Guizot comme une offensive protestante en matière d'éducation. Quant à l'opposition de l'évêque de Viviers elle semble motivée aussi par la crainte d'un certain impérialisme des Lyonnais et le désir de protéger la congrégation diocésaine de Frères. Mais cette opposition ne durera guère : M. Genissieux et le curé Pleynet obtiennent une dérogation de Mgr. Bonnel et les Frères Maristes seront officiellement installés le 5 décembre 1837. Ni le maire ni les

¹ Je m'inspire des documents contenus dans les archives des Frères Maristes et d'un petit fascicule intitulé *Les Petits Frères de Marie à La Voulte-sur-Rhône*, Privas, 1903.

conseillers municipaux de 1833 ne figurent parmi les participants ; il n'y a pas de délégué de l'évêché et M. Champagnat a décliné l'invitation de M. Genissieux.

Cette fondation problématique me paraît assez significative du passage d'un ancien-régime éducatif, fondé sur un faible niveau de scolarisation (au moins chez les catholiques) auquel un curé zélé, un industriel sans doute légitimiste, et un fondateur de congrégation veulent remédier par une scolarisation plus massive : « cent soixante-dix enfants tant catholiques que du culte réformé² ». C'est aussi une école destinée non seulement aux habitants traditionnels mais encore aux « populations flottantes », comme disent les annales des Frères Maristes, dont l'appartenance religieuse est mal définie. On ne peut négliger non plus un certain prosélytisme du côté des Frères, sans doute renforcé par l'ambiance de la loi Guizot.

A l'histoire de cette fondation il convient de joindre un épilogue significatif: le 17 janvier 1848, quelques semaines avant la Révolution, le curé Pleynet prie les Frères de ne plus enseigner le catéchisme catholique aux enfants protestants. Et son évêque, Mgr. Guibert, confirmera cette décision le 15 octobre. Certains de ses arguments sont conjoncturels : ce catéchisme éloigne certains élèves de l'école et l'empêche de devenir communale. Mais les raisons pastorales et théologiques ne sont pas absentes :

« Cela paraît une sévérité toute gratuite, propre uniquement à perpétuer les préventions qu'ont nos Frères séparés sur la prétendue intolérance de la religion catholique. »

D'autre part, « ruiner la bonne foi des enfants protestants » ferait d'eux des sceptiques ou des hypocrites plutôt que des catholiques. Nous avons là un bon exemple de sensibilité différente entre un clergé séculier plus théologien voire plus modéré (noter l'expression « frères séparés ») et un esprit congréganiste prosélyte. Mais aussi nous percevons un changement d'époque : le clivage religieux passe au second plan.

Vers 1830-40, l'heure est donc à l'école pour le plus grand nombre, à la professionnalisation des enseignants, à l'intervention des bienfaiteurs : souvent des Légitimistes à la sensibilité sociale plus affinée que les libéraux. Avec la loi Guizot l'Etat commence seulement à se donner les moyens de contrôler le système scolaire en recrutant son propre personnel dans des écoles normales qui, au moins au début, ressemblent beaucoup aux noviciats congréganistes. Du fait des déplacements de population les clivages confessionnels se compliquent. Quant à la guerre entre modes simultanés et mutuels, qui avait sévi sous la Restauration et au début de la Monarchie de Juillet, elle n'a plus lieu d'être : l'Instruction Publique impose la méthode simultanée-mutuelle.

6. Un modèle congréganiste contesté puis détruit (1860-1903)

Même si les congrégations sont devenues nombreuses et puissantes le clergé séculier reste en partie réservé à leur égard. Quant à la société, d'abord réticente envers l'école, elle apprécie de plus en plus l'instruction donnée par un personnel compétent qu'il soit laïque ou congréganiste. La méfiance des élites envers l'instruction du peuple censée enlever des bras à la terre et susciter des déclassés s'atténue. Mais la bourgeoisie qui ne veut pas mêler ses enfants à ceux du peuple, tient absolument à un double système scolaire, l'étude du latin constituant un marqueur social. Comme les Frères, qui n'enseignent pas le latin, ne se font pas faute, dans certaines écoles primaires et dans leurs pensionnats, de concurrencer les collèges, la bonne bourgeoisie les accuse de troubler l'ordre social. Ainsi, quoique considérées comme politiquement conservatrices, les congrégations sont socialement plus démocratiques que l'Instruction Publique républicaine : Jules Ferry s'est bien gardé de supprimer le double

² D'après le fascicule, en 1836 La Voulte a 1700 habitants catholiques et 500 Protestants.

système d'enseignement. Et c'est en partie par les congrégations de Frères, que s'impose un enseignement primaire supérieur qui deviendra à la fin du siècle le secondaire moderne.

La période 1848 - 1860 a donc été le temps de l'apogée de l'enseignement congréganiste, favorisé – et compromis – par la République conservatrice (loi Falloux en 1850) puis l'Empire autoritaire et une opinion publique redoutant l'esprit révolutionnaire. Mais à partir de 1860 le régime impérial, irrité par la question romaine, et inquiet de la montée des congrégations, s'emploie à entraver leur développement, encourageant les laïcisations d'écoles publiques congréganistes, et laissant se développer des campagnes de diffamation contre les mœurs et les méthodes congréganistes. A la fin de l'empire le ministre Victor Duruy s'en prendra particulièrement aux congrégations féminines. C'est aussi le moment où l'anticléricisme, d'abord sans fondement philosophique très précis, se structure en idéologie républicaine nourrie de Kantisme, de Positivisme et de Protestantisme libéral, plus anticatholique qu'anticléricale.

A partir de 1881 ce sera l'assaut républicain contre les congrégations, accusées à la fois d'être obsolètes et dangereuses pour la république. La loi Goblet de 1886 qui interdit l'enseignement public aux congrégations et les contraint de créer des écoles « libres », consacre une mise à l'écart des congrégations qui permet à l'école laïque de se revendiquer comme l'école de tous, face à l'école d'un parti. L'opinion catholique est elle-même divisée : les congrégations ne sont-elles pas un mode de militance dépassé à une époque où se développent des formes nouvelles d'apostolat telles que les patronages ou l'Action Catholique ?

Grâce à leurs réseaux d'écoles et de pensionnats les congrégations gardent de fortes positions mais vivent une réelle crise d'identité. Les plus dynamiques d'entre elles s'internationalisent en répondant aux appels des évêques et ordres religieux missionnaires, souvent d'origine ou de culture française, qui cherchent de bons éducateurs. Elles renouent ainsi avec un universalisme très présent à leurs origines.

Le gouvernement républicain va exécuter les congrégations en deux temps : la loi Waldeck Rousseau, en 1901, oblige les associations religieuses à demander une autorisation ; et en 1903 les décrets Combes dissolvent toutes les congrégations enseignantes et prédicantes. En 1904 une loi, qui vise essentiellement les Frères des Ecoles Chrétiennes³ verrouille le dispositif en interdisant l'enseignement aux congréganistes.

Dans l'immédiat les réactions catholiques sont faibles et, dans les élites catholiques, d'aucuns pensent qu' en sacrifiant les congrégations, on pourra éviter la Séparation et récupérer les congréganistes sécularisés pour les employer comme auxiliaires pastoraux. La séparation des Eglises et de l'Etat en 1905 modifiera cependant la donne et l'épiscopat engagera avec un Etat laïque, tenté par un monopole scolaire de fait sinon de droit, une guerre scolaire qui ne prendra fin qu'en 1959 avec la loi Debré. Une bonne partie du personnel et des cadres de l'enseignement catholique seront fournis par les congréganistes sécularisés renouvelés dans un fort esprit de résistance à l'Etat laïque mais refusant aussi de servir d'auxiliaire pastoraux polyvalents. A l'extérieur, les congrégations, vont assez bien réussir leur internationalisation et se détacher lentement de leur matrice française.

Il reste que, durant environ deux siècles la congrégation a constitué en France une forme privilégiée du catholicisme laïc associatif qui a joué, dans l'histoire de l'éducation notamment, un rôle que l'histoire ne lui a guère reconnu.

André Lanfrey

³ Ils sont une congrégation reconnue et non une simple association.

APERÇU BIBLIOGRAPHIQUE

Sur le catholicisme associatif à l'époque moderne

Louis Châtellier, *L'Europe des dévots*, Flammarion, 1987) ; *La religion des pauvres*, Aubier, 1993.

Elizabeth Rapley, *Les Dévotes. Les femmes et l'Eglise en France au XVII^e siècle*, Bellarmin, 1995.

Instruction et éducation au XIX^e siècle

Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Tome III, 1789-193, collection Tempus 2004,

Furet (F.) Ozouf (J.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, éditions de Minuit, 1975.

Prost (A.) *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Colin, 1968 (collection U).

Gontard (M.) *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Les Belles Lettres, 1959 ; *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours*, Toulouse, CRDP, 1962 ; *L'œuvre scolaire de la III^e république. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, Toulouse, crdp, 1965.

Tronchot (R.) *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833*, Lille, 1972, thèse multigraphiée.

Lanfrey (A.) *Sécularisation, séparation et guerre scolaire. Les catholiques français et l'école, 1901-1914*. Cerf, 2003

Launay (M.) *L'Eglise et l'école en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Desclée, 1988, 172 p. (Une bonne synthèse)

Christian Nique, Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993 (Une mise au point décapante).

Congrégations

Rulon (H. C.), Friot (P.) *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940). Histoire des méthodes et des manuels utilisés dans l'institut des frères de l'instruction chrétienne de Ploërmel*, Paris, Vrin, 1962

Zind (Pierre), *Les nouvelles congrégations de frères enseignants en France de 1800 à 1830*, chez l'auteur, St Genis-Laval, 1969, 3 vol.

Langlois, Claude, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Cerf, 1984.

Curtis, Sarah, *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Presses universitaires de Lyon, 2003.

Louis Bauvineau, *Histoire des Frères de Saint Gabriel*, Rome 1994.

Bonnevie, Maryse, *Les écoles congréganistes du département de l'Ain au XIX^e siècle (1801-1914)*, thèse en sciences de l'éducation, Université Lyon II, multigraphiée, 386 p.

Lanfrey (André), *Marcellin Champagnat & les Frères Maristes. Instituteurs congréganistes au XIX^e siècle*, Editions Don Bosco, Paris, 1999, 324 p.

Mayeur (F.), *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

Échanges deuxième partie

Après l'exposé de M. Mazet :

- Q : Quelle est la situation des écoles protestantes au XXe siècle ?
- R : D'une façon générale, elles ont facilité le déploiement de l'école laïque et républicaine. On note que, sous l'influence du Réveil, entre les deux guerres, ou plus tard, après les lois Debré, une nouvelle génération d'écoles protestantes a pu se développer. Et l'on ne doit pas oublier l'outre-mer, dans des pays où les dispositifs de la loi de 1905 ne se sont pas mis en place (par ex. la mission de Anna Cook en Polynésie). Ce qui a pu, encore après la Deuxième Guerre, provoquer une dynamique protestante, fortifiée aussi par la concurrence des écoles catholiques, avec des effets contemporains.
- R : Les protestants qui partent outre-mer sont généralement formés non pas par les écoles-modèles ou les écoles normales, mais par la Société des missions évangéliques (Paris)
- Q : La formation, dans les écoles-modèles protestantes, était-elle sanctionnée par un diplôme ?
- R : Oui, par le même diplôme que dans les écoles publiques de l'État, puisque les écoles-modèles sont des écoles reconnues et utilisées par l'État. Ces écoles sont inspectées et surveillées sous l'autorité du recteur d'académie. À titre informatif : derrière le temple de Dieulefit, on peut voir aujourd'hui les bâtiments de l'ancienne école-modèle, transformés en habitations privées, « Place de l'Ancien-Collège ».
- R : Il faut signaler que la très riche bibliothèque du « collège » en question était alimentée par la famille Morin (Mathilde Morin), de Dieulefit. À la fermeture de l'école-modèle, ladite bibliothèque est devenue « bibliothèque populaire », pour être remise enfin au Musée du Protestantisme Dauphinois (Poët-Laval) qui gère aujourd'hui cet ancien fonds.

+++++

Après les exposés de P.-Ph. Bugnard, P. Cabanel, A. Lanfrey :

- Q : Quel crédit peut-on accorder aux théories et constructions d'Emmanuel Todd (*L'invention de l'Europe*) ?
 - R : Si ses constructions sont contestables, elles ont le mérite d'envisager la totalité de l'espace européen dans son histoire culturelle et, ici, pédagogique.
 - R : On doit aussi à Philippe Ariès d'avoir mis en évidence, chez les Frères de la vie commune (*modus parisiensis*), l'invention des « groupes de capacité », des élèves qui n'ont pas forcément le même âge, mais qui ont un niveau proche. C'est ainsi que s'est mise en place la « classe », structure qui évolue chez les lassaliens, pour devenir une « classe » d'élèves du même âge et du même niveau, parce que les lassaliens possèdent des techniques de notation (chiffrée) et d'évaluation, pouvant conduire, comme aujourd'hui, au redoublement ou à la promotion, en utilisant la méthode « simultanée ».
 - R : Todd a même élargi ses constructions à d'autres continents que l'Europe, par exemple au Japon. Que l'on songe par exemple à *La Ballade de Narayama*, film de Shôhei Imamura (Cannes, 1983). Il évoque la tradition japonaise ancestrale, antérieure à l'occidentalisation. Sur les épaules de l'aîné pèse toute la responsabilité des transmissions du clan, tandis que les cadets sont dispensés de ces charges, et libres. Dans une société inégalitaire, l'aîné hérite de tout, mais porte les corps des parents au cimetière. Ce fonctionnement est également celui de l'ancienne société auvergnate ou pyrénéenne (décrite par Frédéric Le Play).
- Les grandes constructions de Todd (comme celle qui utilise la ligne Saint-Malo-Genève) ne fonctionnent pas pour l'Auvergne. Mais si l'historien peut démonter telle ou telle théorie venue des politistes ou des sociologues, et lister les lieux où elles sont mises en échec, il a néanmoins besoin de se « frotter » à ces constructions venues d'autres disciplines. Elles le stimulent !

+++++

- Q : Les groupes de niveau, les groupes d'âge et les classes sont-ils représentatifs de systèmes différents ?
- R : Plutôt que « groupes de niveau », mieux vaut utiliser l'expression du début du XIXe s. : « groupes de capacité ». Les Frères, au début, emploient les termes de « bande » puis de « classe ». Les deux termes sont équivalents. Dans la méthode simultanée, on utilise un outil-signal, un « claquoir ». Les Frères distribuent des tâches aux élèves, utilisent, très tôt dans le siècle, des livres en français. Leur méthode va étroitement

inspirer l'éducation officielle en France. Au temps de Guizot, la méthode simultanée, largement adoptée dans le monde catholique, entre en conflit avec la méthode mutuelle, protestante et étrangère. L'affrontement commence dans les années 1820. Guizot met tout le monde d'accord en imposant « la méthode simultanée-mutuelle » dont la base est simultanée avec des emprunts au système mutuel. Guizot a donc arbitré. Chez les Frères, la méthode « officielle » est adoptée aussitôt. Eux qui sont plutôt des techniciens que des idéologues (de la pédagogie).

- Q : (à P. Cabanel) Pouvez-vous trancher : moment Ferry ou moment Buisson ? lequel retenir ?

- R : En fait, c'est le même moment. Le 30 janvier 1879, quand la République est fondée, on observe, chez les paysans cévenols, de grandes fantasias et des manifestations de liesse. Dans le nouveau ministère, sur 10 membres, 5 sont protestants ! Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique. Le jeune Buisson va faire son chemin. L'homme qui, après les 4 ans de ministère Ferry, assure la continuité, c'est Buisson ! Il est en place de 1879 à 1887. Puis enseigne la pédagogie à la Sorbonne, sur une chaire où lui succède Durkheim (1902). Buisson, après 1902, se lance dans une bataille politique à outrance contre les congrégations religieuses, contre les Frères. Son triomphe, c'est la loi de 1904. Elle contraint des milliers de Frères (maristes notamment) à l'exil, comme la Révocation de 1785 avait chassé les huguenots. Et les Frères, dépouillés, comme les huguenots du XVIIe siècle, emportent avec eux un bien fondamental, la langue et la culture française. Ceux que la France ne voulait pas lui ont rendu de fiers services ! L'exil des Frères explique pourquoi autant d'élites, dans le monde, ont accédé à la langue et à la culture françaises au XXe siècle.

- R : (A. Lanfrey) Il faut beaucoup nuancer. Pour ma part, je crois que le « moment Buisson » est la réussite des protestants comparable à celle des jansénistes au début de la Révolution. Le jansénisme avait échoué religieusement, il a réussi politiquement. Que l'on songe à l'influence des Oratoriens. Il faut également dire quelques mots du Frère enseignant. Il est consacré à ce métier toute sa vie. Cela tranche avec la situation antérieure ! L'éducation était souvent confiée à des auxiliaires cléricaux sans formation ni vocation spéciale. Avec les Frères, le futur enseignant est formé durant le noviciat. Il est plus tard inspecté. Vers la fin du XIXe siècle, les « hussard noirs » de la République remplacent les « hussards noirs » de l'Église. Avec une sorte d'esprit missionnaire, comme pour un sacerdoce ... jusque vers le début de la Deuxième Guerre. Buisson a eu le mérite pervers de créer des « missionnaires » de la République, de mettre en place une religion laïque des enseignants ... idée que l'on retrouve chez Vincent Peillon, récemment, lorsqu'il met en place sa réforme sous Hollande. Buisson est un « pervers », et l'on ne trouve aucune de ses ambiguïtés chez Ferry.

+++++

Protestantisme, éducation et pédagogie

Eléments de synthèse et perspectives de travail

Il n'est pas possible, évidemment, de formuler une synthèse exhaustive à l'issue d'une journée dont les communications et les échanges furent si riches. D'autant plus que je ne suis, personnellement, ni historien, ni spécialiste du protestantisme. Je vais donc n'évoquer que quelques questions parmi bien d'autres, des questions qui résonnent encore aujourd'hui du point de vue pédagogique qui est le mien.

Il m'a semblé qu'à travers les exposés et les débats se jouaient les rapports de « l'éducation et de la pédagogie protestante » (en considérant cette expression plus comme une hypothèse de travail que comme une donnée historique) avec, au moins, quatre grandes questions pédagogiques : l'éducabilité, le livre, la « forme scolaire » et « l'innovation pédagogique ».

1. La question de la « perfectibilité » de l'être humain, pour parler comme Rousseau – ou de son « éducabilité », comme nous disons aujourd'hui – semble entretenir avec le protestantisme un rapport problématique.

En effet, nous avons vu que Luther évoquait déjà « l'instruction obligatoire », nous savons aussi à quel point Comenius a profondément marqué la pensée éducative en affirmant la possibilité – et la nécessité pour construire la paix entre les hommes – d'enseigner « tout à tous » grâce à la « grande didactique » (« *Omnes omnia omnium* »). Phénomène moins connu, mais tout aussi important : le piétisme morave qui a porté, à travers les pasteurs Stuber et Oberlin, le souci d'un enseignement auprès des plus démunis, influençant profondément Pauline Kergomard – la fondatrice de nos écoles maternelles – ou Ferdinand Buisson – le vrai « père de la laïque »...

Mais comment ne pas voir que cette lignée de grands pédagogues « optimistes » sur la « nature humaine » s'inscrit dans un mouvement religieux souvent identifié comme celui de la prédestination, considéré comme proche du jansénisme, insistant sur l'importance de la grâce divine face aux tenants – les catholiques et, en particulier, les jésuites – de la liberté de l'homme et de sa capacité à s'élever, par lui-même et grâce à l'intercession des autres, au dessus de sa condition première.

Pour le pédagogue que je suis cette « contradiction » n'en est peut-être pas une : elle pourrait plutôt être une des expressions possibles d'une tension fondatrice de l'entreprise éducative entre, d'une part, la prise en compte du « donné » (génétique, psychologique, sociologique) qui, malgré son caractère contingent et inégalitaire, reste le point de départ « incontournable » de toute activité pédagogique et, d'autre part, la volonté de lutter contre toute forme de fatalisme en permettant à chaque sujet de « se faire œuvre de lui-même » comme le disait ce grand protestant, père de la modernité pédagogique, qu'est Pestalozzi. Qu'on ne puisse faire l'impasse, en éducation, d'aucun de ces deux pôles est, à mes yeux, très salubre : car, c'est dans cette tension qu'émerge l'inventivité pédagogique.

2. *Même si cela a été présenté parfois comme un lieu commun, le protestantisme semble bien s'être constitué comme « la religion du livre ».* Des premières traductions de la Bible en langue vernaculaire à la revendication du « libre examen », de la possibilité offerte aux fidèles d'entrer dans les textes sacrés sans la médiation du clerc à l'exaltation de la communication « horizontale » – qu'Habermas rebaptisera « inter-argumentation rationnelle » –, il semble promouvoir systématiquement un modèle qu'on pourrait nommer « interactif » contre un modèle « sacramental ». Alors que la parole du clerc a, dans le catholicisme, un statut de verticalité acquis à travers le sacrement d'ordination, le protestantisme semble promouvoir une conception de la parole comme « échange » entre humains. Et cela, de la cérémonie religieuse aux institutions d'enseignement. Ce n'est sans doute pas par hasard que le rôle du « cours » et celui du « livre » sont inversés dans les universités de tradition catholique et les universités de tradition protestante : dans les premières, le cours est hégémonique et le livre n'en est qu'un auxiliaire ; dans les secondes, la référence, c'est le livre et le cours ne vient que pour l'éclairer si nécessaire.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les protestants aient occupé une place si importante dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, et, en tout premier lieu, bien sûr, le président de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle fondée à Calais en 1921, Adolphe Ferrière. Ce dernier, on le sait, voulait « centrer l'éducation sur l'enfant » (une formulation d'Adolphe Diesterweg – 1790-1866), et se débarrasser d'une « autorité magistrale » jugée coercitive, aliénante et préparant les enfants à des rapports de domination quand il faudrait les préparer plutôt à la coopération. D'où la promotion systématique de « l'échange entre pairs » et des travaux de groupe, telle qu'on peut la voir, par exemple, à Beauvallon. D'où les images d'Épinal de ces enfants travaillant librement autour d'une table ou devisant tranquillement assis en cercle dans la nature...

Mais, si l'adulte ne figure pas sur la photo, a-t-il, pour autant, totalement disparu ? Sans doute pas ! Car, même si le maître n'est pas aussi charismatique que Neill à Summerhill et ne récupère pas en séduction plus d'autorité qu'il n'en a abandonné en contrainte, il est bien là qui veille : c'est lui qui a organisé la situation d'apprentissage, défini ce qu'il faut apprendre et quand, distingué dans « les intérêts de l'enfant », « ce qui l'intéresse » et « ce qui est dans son intérêt ». L'adulte rêve parfois d'une émergence spontanée des savoirs à travers l'interaction des enfants, mais il sait qu'il n'en est rien et que son action est seule garante de véritables apprentissages.

Nous sommes, là encore, au cœur d'une tension fondatrice : l'éducateur – comme tout « pasteur » – a une mission spécifique de transmission, mais, en même temps, il sait que cette transmission ne sera véritablement efficace que si elle n'est pas sujétion et si – et seulement si – les élèves, ou les fidèles, sont « enrôlés » dans cette opération. Et, là encore, cette tension est féconde : elle évite de sombrer dans les dérives de l'autoritarisme comme de s'engluer dans les marécages du spontanéisme.

3. *S'il est un domaine où des figures protestantes majeures ont été décisives, c'est bien celui de l'organisation de la classe, c'est-à-dire de la « forme scolaire ».* On sait que c'est le protestant Guizot qui, dans les années 1830, imposa, en France, le « modèle simultané » introduite par le catholique Jean-Baptiste de La Salle : une école de trois classes correspondant à trois niveaux d'élèves, des classes les plus « homogènes » possibles, avec des enfants du même âge et du même niveau qui effectuent en même temps la même activité sous le regard et le contrôle d'un seul et même maître. Cette « forme scolaire » a eu un tel succès que, contre toute évidence historique et géographique, nous l'avons identifiée à l'École elle-même. Et nous avons adopté, avec elle, l'ensemble des « dispositifs »

pyramidaux, comme disait Foucault, créés par Guizot : des « écoles normales » (« écoles de la norme enseignante »), des corps d'inspection, un « bulletin officiel », etc.

Or, quand Guizot impose le « modèle simultané », il le fait contre le « modèle mutuel » qui vient d'Angleterre – terre protestante – où il a été construit et mis en œuvre par Lancaster et Bell : ces derniers proposaient une organisation scolaire en classes plus nombreuses, mais hétérogènes en âges et niveaux, avec l'utilisation systématique de « moniteurs » qui faisaient travailler leurs camarades plus jeunes ou moins avancés en petits groupes. Dans ce cadre, le maître devenait un « organisateur », préparant minutieusement le travail de la journée et les différents outils nécessaires, veillant (très scrupuleusement et avec un emploi du temps particulièrement rigoureux) au bon déroulement des activités, supervisant les échanges et accompagnant au mieux chaque élève. On peut penser, d'ailleurs, que cette organisation scolaire était plus conforme à la « tradition protestante » que le modèle simultané. De nombreux protestants français s'opposèrent d'ailleurs à Guizot lors de « la querelle des modèles »... en vain, bien sûr, puisque ce dernier avait fait du « gouvernement des esprits » la grande affaire de son temps !

Nous voilà, une fois de plus, devant une contradiction. D'une part, Guizot a sans doute raison historiquement (si tant est que cette expression soit légitime) : la construction de l'État exigeait – et la République exige probablement encore – un système scolaire centralisé où la verticalité de ses valeurs ne soit pas diluée dans une multitude d'échanges horizontaux. D'autre part, l'organisation pyramidale et le mythe de la classe homogène ont engendré des effets pervers particulièrement préoccupants : la mise au ban de l'entraide entre pairs, l'abandon de l'utilisation de l'hétérogénéité des élèves comme ressource, le formalisme et l'illusion de la « progression commune », l'externalisation, voire l'exclusion, des élèves en difficulté, etc. Alors, ne sommes-nous pas, une fois de plus, devant deux pôles que nous devrions chercher à articuler : des classes hétérogènes d'appartenance et des groupes homogènes de besoin. Là encore, cette articulation – les établissements « expérimentaux » en sont l'exemple – serait particulièrement féconde.

4. Enfin, les grandes figures protestantes de la fin du XIXème et du début du XXème siècle ont été aux prises avec une question qui est toujours d'actualité : faut-il créer des « écoles idéales » (on parle aujourd'hui d'« écoles alternatives ») ou tenter de faire progresser « l'École commune » ?

L'année 1899 marque, en même temps, la fin de la publication par le grand protestant Ferdinand Buisson de son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, œuvre fondatrice s'il en est de l'École de la République... et la création par le pasteur Cecil Reddie de la première « *new school* » à Abbotshome, près de Londres. D'un côté la « cathédrale de la Laïque » comme dira Pierre Nora dans *Lieux de mémoire...* de l'autre les « chapelles de l'Éducation nouvelle ».

Le débat fera rage parmi les protestants eux-mêmes au début du XXème siècle. Après le choc terrible de la Première Guerre mondiale et l'unanimité du « plus jamais ça ! », avec la volonté partagée de préparer un monde délivré de la barbarie grâce à une véritable éducation à la solidarité, les uns vont s'engager avec « Les Compagnons de l'Université nouvelle », les autres dans des mouvements pédagogiques « alternatifs ». Les premiers vont se battre pour que « les enfants dont les pères ont souffert dans les mêmes tranchées étudient sur les bancs de la même école », les autres pour créer des îlots d'Éducation nouvelle face au « monstre froid » de l'Éducation nationale. Les premiers lutteront pour que soient gratuites, puis

disparaissent, les classes primaires des lycées (que Jules Ferry avait laissé subsister à côté de la Communale et qui étaient fréquentées par les notables), les autres vont créer des « écoles nouvelles », à l'image de Demolins, qui, sur le modèle d'Abbotsholme, fonde l'École des Roches. Les premiers veulent « démocratiser » « l'école du peuple », les seconds créer des « écoles idéales ».

Quelques « écoles idéales » sont ainsi fondées – dont, bien sûr, Beauvallon. On y pratique une pédagogie « active », « fonctionnelle », telle qu'Édouard Claparède la promouvait à travers l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. On y expérimente la mixité et le travail documentaire, les bienfaits du rapport avec la nature et ceux de la psychologie cognitive. Au sein de la Ligne internationale de l'Éducation nouvelle, les débats sont vifs : des pays comme le Portugal, puis les pays africains et sud-américains, contestent le caractère « émancipateur » de ces « pouponnières pour privilégiés » qui vivent du mécénat et scolarisent des « petits Émile au cul rose » ; un communiste comme Célestin Freinet attaque violemment Maria Montessori, ses « petits prestidigitateurs » et ses « singes savants »... avant d'être lui-même chassé de l'enseignement public et de fonder une école privée à Vence (aujourd'hui revenue dans le giron de l'Éducation nationale).

Et le débat est aujourd'hui encore d'actualité : ce qui opposait Buisson et Reddie oppose maintenant les militants de l'école publique et ceux des écoles alternatives. Faut-il choisir entre la première et les secondes ou, à nouveau, comprendre la tension comme un appel au dépassement, à une « refondation » d'un service public qui puisse articuler des finalités communes et des modalités pédagogiques spécifiques ? Est-ce possible ? La question est, bien évidemment, ouverte... Beaucoup verront là une utopie. Mais, en travaillant sur « protestantisme, éducation et pédagogie », nous avons souvent côtoyé l'utopie. Les pédagogues sont souvent des utopistes. Mais peut-être sont-ils utiles pour éclairer le chemin ? A l'instar de Pestalozzi qui écrivait en 1825, à la fin de sa vie : « *Un jour, lorsque nos temps seront passés, lorsque, après un demi-siècle, une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l'Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences, que tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors, oh ! alors peut-être, on accueillera la leçon de mes expériences, et les plus éclairés en viendront à comprendre que c'est seulement en ennoblissant les hommes qu'on peut mettre des limites à la misère et aux fermentations des peuples, ainsi qu'aux abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes.* »

Philippe Meirieu