

Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte

Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris

(Institut historique allemand)

Band 30/1 (2003)

DOI: 10.11588/fr.2003.2.63679

Rechtshinweis

Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

toire des idées, ne considérant plus les institutions d'enseignement comme incarnation des théories pédagogiques et politiques. La démonstration est largement faite par cet ouvrage, si besoin était, que les sources de cette histoire existent, non pas dans les traités, mais dans les archives. Reste à faire remonter cette orientation nouvelle aussi aux XVI^e et XVII^e siècles, qui sont restés trop longtemps orphelins des recherches »empiriques« sur l'éducation.

Jean-Luc LE CAM, Quimper

Edwin DILLMANN, *Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert: Erkundungen zum Modernisierungsprozeß im saarländisch-trierischen Raum*, Köln, Weimar, Wien (Böhlau) 1995, XV-357 p. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 57).

Ce livre constitue le 57^e volume de la collection »Études et documents de l'histoire de l'éducation allemande«, qui compte quelques bons ouvrages et dont on peut se féliciter au passage qu'elle ait enfin abandonné ses caractères dactylographiques pour adopter une typographie plus agréable. Il s'agit d'une thèse présentée à la Faculté de Philosophie de l'Université de la Sarre sous la direction de Richard van Dülmen, moderniste, spécialiste reconnu de la culture populaire. Ce patronage se comprend mieux quand on lit la problématique choisie par l'auteur pour étudier l'école: en quoi celle-ci a-t-elle influencé la constitution mentale de la population rurale entre le XVIII^e et le XIX^e siècle et modifié son rapport au monde? L'accent est donc mis sur le champ des relations dialectiques qu'entretient l'école avec son environnement social et culturel. Ces questions peuvent se rattacher à la discussion maintenant classique (de Max Weber, Norbert Elias à Gerhard Oestereich) sur le procès de civilisation, la rationalisation, la modernisation, la *Sozialdisziplinierung*. Cette problématique est développée à travers l'étude concrète d'une région entre Sarre et Moselle qui correspond en grande partie à la circonscription prussienne du gouvernement de Trêve au XIX^e siècle et qui présente l'avantage d'offrir un mélange confessionnel favorable aux comparaisons. En outre des études préalables ont dégagé le terrain¹ et permettent de descendre dans le détail au niveau local. Chronologiquement, l'auteur part des Lumières pour aller jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale.

Le premier chapitre (40 p.) fait le point sur l'armature conceptuelle et méthodologique de l'étude, de façon conforme à l'historiographie allemande mais avec une ambition et une complexité supérieure à la moyenne, en rapport avec celles du sujet. On se situe d'abord dans le cadre des réflexions de Wilhelm Roessler² sur le passage de l'éducation traditionnelle par l'action et l'imitation des adultes dans la société d'ordres (dans le cadre de la »maisonnée complète«) à l'éducation à la compétence de la société bourgeoise moderne, fondée sur la manipulation de système d'ordres et de symboles abstraits, la critique de la tradition, l'auto-réflexion, la rationalisation, la capacité de s'abstraire de sa propre position pour s'investir dans des situations et des constellations étrangères, mais aussi dans le domaine de la morale normative sur l'acquisition de vertus bourgeoises (régulation des affectes, ordre, travail, économie, propreté). Partant de cet héritage historiographique, l'auteur essaye de se représenter comment une »modernisation mentale« s'est concrètement formée et comment les modifications du contexte social y ont contribué. Il s'appuie pour cela sur les instruments théoriques et les connaissances empiriques de la psychologie du développement, provenant principalement des travaux de Piaget, en justifiant leur utilisation dans une recherche historique de deux façons: d'abord par le fait que selon l'auteur les processus mentaux se dérou-

1 En particulier la thèse d'Erwin SCHAAF, *Die niedere Schule im Raum Trier-Saarbrücken von der späten Aufklärung bis zur Restauration, 1780-1825*, Trier 1966.

2 W. ROESSLER, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961.

lent toujours en fin de compte dans la tête des individus particuliers; ensuite parce que les processus de mutation mentale qui touchent des groupes sociaux entiers peuvent être rapportés dans leurs traits caractéristiques au développement mental d'individus de notre temps et de notre culture, même s'il ne veut pas réduire pour autant les cultures »primitives« à la conscience enfantine actuelle. Une présentation détaillée des concepts de la psychologie de Jean Piaget utiles à cette utilisation historique est donc faite (stades cognitifs, décentration, équilibration, assimilation, accommodation) ainsi que celle des formes de représentation de Jerom S. BRUNER (actionnelle, iconique, symbolique). Au passage sont donnés des exemples intéressants d'application de ces instruments d'analyse à l'animisme, la pensée magique et les sociétés primitives. La fin du chapitre est consacrée aux fondements théoriques de la compréhension du phénomène d'institutionnalisation, empruntés cette fois à la sociologie.

Le plan suit ensuite un déroulement plus classique. Le deuxième chapitre (67 p.) reprend les écrits théoriques et didactiques du XVIII^e siècle en s'efforçant de montrer leur implication dans la promotion d'une modernisation mentale. Puis (chap. 3, 48 p.) l'auteur interprète les tentatives de réforme de l'Absolutisme éclairé comme le début du processus d'institutionnalisation de l'école primaire et il analyse (chap. 4, 33 p.) les rapports souvent difficiles entre école et culture populaire rurale à cette époque qu'il qualifie de »prémoderne«. Un très court chapitre (12 pages!) présente ensuite les acquis de la période de l'occupation française avant d'ouvrir très largement l'analyse sur le XIX^e siècle, période où l'enseignement prend sa forme moderne, en renforçant l'institutionnalité de l'école (chap. 6, 75 p.) par une organisation plus rigoureuse, une standardisation de l'enseignement, l'imposition de normes de comportement aux maîtres et aux élèves. Enfin le chapitre 7 (27 p.) revient à la question posée initialement en examinant en quoi à la fin du XIX^e siècle l'école a produit des changements dans le domaine culturel et mental.

On peut reprendre les principales conclusions de l'ouvrage. Pour E. Dillmann, l'école moderne s'établit pendant cette période comme institution qui voit la transformation des mentalités comme son objectif premier. Le système scolaire primaire s'autonomise d'une certaine façon et accède, comme l'avaient fait bien plus tôt les écoles urbaines, au statut d'une institution d'acquisition de savoir reconnue. Cette histoire est donc celle d'un double processus de différenciation, sur le plan institutionnel et culturel à la fois.

On passe d'un mode d'apprentissage imitatif fondé sur le contexte environnemental à une institution de socialisation fonctionnant selon des règles formelles. L'isolement de l'école par rapport au contexte socio-culturel créait les conditions pour influencer en retour ce même contexte sur le long terme. L'école constitue désormais un champ d'organisation bureaucratique et formelle qui se heurte aux impératifs et aux permanences du monde environnant et tend à prendre de l'indépendance par rapport à l'Église, à l'État et aux communautés villageoises. Il y a toutefois une étatisation incontestable de l'école depuis les efforts réformateurs de l'Absolutisme éclairé, avec ses limites sur le terrain. Le poids de l'environnement continue à jouer beaucoup sur la saisonnalité et le niveau de la fréquentation scolaire, sur le substrat économique de l'école, sur le statut des maîtres. Il influence aussi le fonctionnement interne de l'école en lui donnant un »horizon« qui conditionne la formation des élèves alors que la fonction de l'école est théoriquement de transcender le contexte. Tout cela limite la capacité de l'école de modifier les comportements.

La région étudiée (c'est beaucoup dire car il s'agit souvent de la reprise d'études antérieures complétée par un usage ponctuel des sources originales) est marquée par une opposition nord-sud. La Sarre industrialisée offre au développement de l'école des conditions plus favorables qu'une région pauvre et retirée comme l'Eifel mais le caractère instable de ce développement affaiblit en retour ces atouts. Une situation plus équilibrée comme celle du Kreis de Sarrelouis paraît avoir été la meilleure condition du progrès de l'école.

L'école reçoit une fonction d'explicitation culturelle et religieuse dans des domaines ayant des liens étroits avec le quotidien, la transmission de techniques élémentaires (écriture, calcul)

n'étant pas perçue comme prioritaire. Mais la professionnalisation de la fonction enseignante et la spécialisation du savoir sapent à la longue la prétention d'expliquer le monde globalement par la religion. Le religieux devient un secteur partiel, quelles que soient les confessions.

Les tentatives d'imposition des conceptions des élites éclairées se heurtent à des résistances qui sont compréhensibles quand on réalise le peu d'applications pratiques de cet enseignement dans la vie quotidienne des populations rurales. On constate malgré tout des témoignages d'engagement en faveur de l'école, même s'ils ne vont pas forcément dans le sens de la pédagogie officielle. Tout se passe comme si c'était moins les contraintes de la modernisation de la société que l'aspect de prestige social de l'instruction qui ait joué un rôle prépondérant dans l'adhésion progressive à l'école. Le manque de formation scolaire fut de plus en plus inclus dans la définition de la «bêtise», pour approcher du domaine de l'asocialité. À cela s'ajoute la motivation de mobilité sociale dont l'école apparaît désormais comme un facteur.

Quant à la question de la transformation de la constitution mentale dans le sens d'une modernisation intériorisée, elle est possible théoriquement dans la mesure où l'école arrive à faire sauter le cadre mental conditionné par la vie pratique et les contraintes de la tradition. C'est dans le domaine étroit du cognitif que la transformation se laisse le mieux décrire comme le passage à un univers d'opérationalité formelle, à une forme «linguistique-discursive» (au lieu d'une forme «actionnelle-iconique»). L'enseignement entraîne en effet à un usage décontextualisé de la langue, à la manipulation de catégories abstraites comme le temps, l'espace, le nombre, la classification, la relation sémantique etc. Il favorise une réflexivité de la constitution mentale, contribue à refouler l'artificialisme, l'animisme et les attitudes magiques. En même temps se développe l'enseignement d'une morale de l'action. On cherche en fait à créer une forme d'habitus du sujet travailleur, compétent, inséré dans la société et loyal vis-à-vis de l'autorité. Ce qui devait être intériorisé durablement, c'est la soumission de l'individu particulier dans un arrangement (régulé de façon abstraite et formelle) d'activités collectives, ce qui est essentiel pour la formation de dispositions à l'action. Enfin l'école développe une capacité que l'auteur qualifie à la fois d'esthétique et d'herméneutique, qui dépasse l'enseignement pour s'appliquer à toutes sortes d'activités de créativité culturelle (par exemple création de fêtes de Noël).

Si on se place du point de vue de la perspective des rapports entre sujet et environnement théorisée par Piaget, l'école a initié de nouveaux moments dans ce processus d'échange ou d'équilibration avec son environnement, identifiés dans les capacités définies plus haut. Leur application réelle n'est cependant pas linéaire, entière ni décisive comme la reconstruction idéaltypique pourrait le suggérer. Elle supposait des conditions, dont la qualification des maîtres, qui ne sont pas toutes assurées. Aussi la culture et les mentalités populaires ne furent pas bouleversées du jour au lendemain.

Cet ouvrage a le côté stimulant des constructions théoriques audacieuses. Le changement de perspective introduit par le recours aux concepts de la psychologie cognitive est certainement son aspect le plus novateur (plus que le recours aux catégories de la sociologie, le «système école» étant déjà bien en cour(s) dans l'historiographie allemande). Il pourrait renouveler l'histoire des mentalités, dont l'absence de véritable armature théorique et méthodologique était la faiblesse principale, pour en faire une histoire de la constitution mentale. On aurait aimé toutefois une meilleure acclimatation des concepts à l'environnement historique, le discours tombant parfois dans un jargon excessif, surtout lorsqu'il s'agit de réalités parfois très banales. On est parfois tenté de s'émerveiller comme Monsieur Jourdain de ce que l'on parlait en prose sans le savoir.

Mais le principal problème de cette perspective est celui de la vérification empirique de ces thèses. La constitution mentale est par définition immatérielle, elle ne peut plus être auscultée dès lors que l'homme qu'elle habite a disparu et elle ne se laisse saisir que de façon très indirecte et imparfaite dans les productions humaines, surtout dans les sociétés n'ayant

pas l'habitude de l'introspection et de son expression dans des formes écrites. C'est la partie décevante du livre, qui se contente souvent de quelques citations de sources sur un mode assez impressionniste (nulle quantification ni systématisme), alternées avec la convocation d'une large bibliographie dont on a parfois l'impression qu'elle est destinée à masquer ou compenser l'absence de toute étude probante dans la région considérée: par exemple sur la question de l'alphabétisation, où l'on doit se contenter de quelques relevés de signatures sur des actes administratifs (12 lignes!), ou sur la possession du livre et les pratiques de la lecture sur lesquelles l'auteur n'a mené aucune étude. E. Dillmann admet d'ailleurs ici et là la précarité de ses moyens de vérification.

Indépendamment de sa difficile vérification, la thèse globale comporte aussi des faiblesses logiques: si cette modernisation de la constitution mentale découlait simplement de l'exercice de la littéralité et d'exercices opérationnels abstraits dans le cadre d'une école ayant conquis son autonomie par rapport au milieu environnant, elle aurait dû s'opérer bien plus tôt dans les écoles urbaines, voire même dans les monastères médiévaux. Or l'histoire culturelle comme celle des sciences montrent que des éléments de forte rationalité et des mentalités magiques coexistaient chez les hommes cultivés de la fin du Moyen Âge et du début des Temps modernes. Les humanistes qui posèrent les bases de la science moderne croyaient en même temps aux sorcières, même s'il fournissaient par leur méthode critique les outils qui permettraient plus tard de réfuter ces croyances. Il me semble plutôt que le processus de modernisation de la constitution mentale, à supposer qu'il ait eu lieu de façon homogène, relève d'une causalité bien plus complexe dans laquelle l'école n'eut vraisemblablement qu'une part modeste au moment de sa genèse, vraisemblablement plus importante dans sa diffusion sociale. Le mérite de cette audacieuse tentative d'explication aura au moins été de poser les bases d'une discussion, ce qui est souvent la meilleure façon de faire avancer la recherche.

Jean-Luc LE CAM, Quimper

Pour ou contre la Révolution. De Mirabeau à Mitterrand. Textes choisis et présentés par Antoine de BAECQUE, Préface de Marcel GAUCHET, Paris (Bayard) 2002, X-1060 S. (Compact).

Die Debatte über die Französische Revolution entwickelt sich zusehends zu einer Diskussion über ihr Nachleben. Impulsgeber war François Furet, der in »Penser la Révolution française« die Skizze einer über zwei Jahrhunderte gestreckten Rezeptionsgeschichte der Revolution zu Papier brachte. Furet entwickelte die Vorstellung eines doppelten Revolutionszyklus, den die französische Geschichte im 19. und 20. Jh. durchlief: Die Jahrzehnte zwischen 1789 und 1880 seien unmittelbar von der fortdauernden Auseinandersetzung zwischen Revolution und Gegenrevolution geprägt, erst mit der dauerhaften Einlösung der Versprechen von 1789 in der Dritten Republik sei dieser erste Zyklus zu Ende gegangen. In der gleichen Zeit habe sich jedoch – durch die Verbreitung von Sozialismus und Kommunismus – das revolutionäre Versprechen erweitert und erneuert. Ein zweiter Zyklus habe begonnen, der mit der russischen Revolution einen ersten Höhepunkt erreichte. Furet rief gegen Ende der siebziger Jahre dazu auf, das Erbe der Vermächtnishistoriographie zu durchbrechen und einen Standpunkt der Analyse zu wählen, der jenseits der Dichotomie von Revolution und Gegenrevolution liege.

Die vorliegende Quellensammlung von Antoine de Baecque knüpft, das macht bereits der Titel deutlich, an diese Perspektive an. »Pour ou contre la Révolution« läßt Befürworter und Gegner der Französischen Revolution aus den letzten zwei Jahrhunderten zu Wort kommen und zeigt gleichzeitig, daß die Debatte im letzten Drittel des 20. Jhs. in eine Phase eingetreten ist, in der das Für und Wider keine zentrale Rolle mehr spielt und die Beschäftigung mit dem Großereignis vor allem das Ziel hat, dieses zu historisieren und zum Zweck