

DIALOGUE FRANCO-ALLEMAND SUR L'ENSEIGNEMENT DES "DISCIPLINES D'EVEIL"
(histoire-géographie) A L'ECOLE PRIMAIRE.

Essai d'explication de quelques différences par l'histoire nationale.

Jean Marie Flonneau

Depuis plusieurs décennies, Allemands de l'Quest et Français participent à la construction de l'Europe. Afin que cette construction européenne soit une véritable association de nos peuples, il ne faut pas qu'elle reste seulement un produit des intérêts économiques ou le résultat d'une situation politique dominée par les superpuissances.

Pour améliorer la compréhension entre nos deux pays, il est essentiel de connaître les façons de penser de l'autre, donc de prendre conscience de nos différences nationales. Or, il semble bien que l'école primaire soit un des lieux privilégiés de la formation de ces différences. Une comparaison systématique et concrète entre les systèmes éducatifs et les pratiques pédagogiques de nos deux pays apparaît plus que souhaitable.

I. La mise en place de la recherche

Aussi, nous nous sommes intéressés à un projet de "formation-recherche" proposé par l'Office franco-allemand de la jeunesse¹⁾ en 1978 et intitulé: Contenus et méthodes de la formation des instituteurs et des institutrices en France et en Allemagne. Au moyen d'un examen de ceux-ci, dans le déroulement de leurs activités professionnelles, l'objectif principal de l'entreprise visait à provoquer une prise de conscience des différences nationales, à les identifier et analyser précisément, et aussi à émettre des hypothèses d'explication de celles-ci ...

A ce programme de recherche participèrent une quinzaine de professeurs des Ecoles Normales françaises et une quinzaine de collègues allemands, professeurs dans des Pädagogische Hochschulen ou dans des universités.

Lancé réellement en 1980, ce programme se concrétisa par plusieurs sessions collectives de travail, à raison d'une semaine annuelle, en novembre 1980 à Kronberg, en décembre 1981 à Nice, en novembre 1982 à

Bad Nauheim, enfin en mai 1983 à Strasbourg; dans l'intervalle de ces sessions, les participants répartis dans des sous-groupes en fonction d'axes de recherche spécifiques, procédèrent à divers travaux d'analyse et de comparaison de documents, textes, matériel et expériences pédagogiques. Des thèmes principaux d'investigation comparative furent ainsi retenus:

- Les instructions officielles régissant l'enseignement primaire de nos pays,
- la formation des instituteurs dans ses contenus et ses méthodes,
- la manifestation des stéréotypes dans les manuels et autres publications pédagogiques.
- Enfin, le contenu et la pratique des activités d'éveil à l'école primaire (sciences physiques et biologiques, histoire et géographie).

C'est au sous-groupe qui choisit ce thème de recherche, qu'avec notre collègue Ulli Fiedler, professeur de pédagogie à l'université de Hambourg nous participâmes en tant que professeur d'histoire à l'Ecole Normale d'Orléans et chercheur en Histoire allemande du XIXème siècle.²⁾

A travers l'étude comparative des activités d'éveil dans les deux pays, notre ambition était de répondre à ces questions fondamentales: comment les enseignants allemands et français, placés dans des situations similaires, réagissent-ils? et pourquoi le font-ils de cette façon?

La base concrète de notre travail fut l'examen de plusieurs séquences de classe dont nous avons visionné les enregistrements au magnétoscope ou bien même auxquelles nous avons personnellement assisté en Allemagne, et en France.

Les séquences de classe ont eu lieu dans deux écoles publiques d'Orléans et dans deux "Grundschulen" de Francfort sur le Main. Notre pratique du "terrain" a été limitée. La généralisation de nos observations à partir de quelques situations de classe à l'ensemble des systèmes éducatifs français et allemand est donc abusive mais elle ne nous en paraît pas moins féconde pour susciter le débat.

Afin de faire ressortir plus facilement les différences nationales, nous avons demandé aux maîtres allemands et français de traiter,

autant que possible, les mêmes sujets, à savoir: la forêt, l'eau potable, la découverte de l'environnement. Après avoir analysé les différences nationales, nous avons aussi cherché des hypothèses d'explication et pour ce qui nous concerne, nous avons privilégié la perspective historique. Voici donc nos conclusions, globalement approuvées par notre collègue et ami Ulli Fiedler.

II. Observations - Réactions

Après l'étude des séquences de classe, résumons nos réactions, sans doute sommaires et tendancieuses, mais pas forcément fausses et peut-être significatives, sans toutefois nier leur caractère partiel et simplifié.

Dans les séquences françaises sont à noter:

1. L'importance accordée au travail cognitif, la volonté de pratiquer un enseignement "scientifique" fondé sur l'exploitation de documents "authentiques".
2. L'"éveil" des enfants à une démarche scientifique et rationnelle qui restreint la subjectivité de l'individu et doit aboutir à des résultats valables, acceptables pour tous, c'est-à-dire établis sur un consensus fondé sur des connaissances "objectives".
3. Le rôle directif du maître, directeur de conscience qui doit par son autorité savante, mener les enfants aux "vraies connaissances" et aux "bonnes conclusions".
4. L'utilisation des méthodes actives qui doivent permettre aux élèves de développer leurs aptitudes individuelles, mais celles-ci sont avec vigueur et logique "mises au service" de la construction de la science et de la vie collective de la classe.

Dans les séquences ouest-allemandes sont à remarquer:

1. La réduction du travail cognitif au profit d'une "sensibilisation" essentiellement subjective aux thèmes abordés.
2. La libération de la parole des élèves à partir de matériaux peu rigoureux qui aboutit, par absence d'esprit critique, à l'établissement d'un consensus plus fondé sur l'affectivité que sur la connaissance objective: ainsi l'éveil à la géographie et à l'histoire

- tient plus du tourisme de consommation que d'une étude réfléchie.
3. Le rôle affectif du maître qui s'impose aux élèves non par la rigueur de son enseignement et les connaissances, mais par son caractère et son tempérament. Les élèves bénéficient d'une grande autonomie par rapport aux matières enseignées mais sont captifs d'une manipulation psychologique de la part du maître. Comme le contenu de l'enseignement est peu rigoureux, les enfants ne peuvent pas prendre appui sur des "connaissances objectives" pour se libérer de l'emprise affective du maître.
 4. La grande liberté laissée à l'activité des élèves qui peuvent ainsi valoriser leurs aptitudes individuelles, voire leur "égocentrisme": ce qui entraîne la classe à former un groupe cimenté par "les plaisirs" ou "les intérêts" par ralliement affectif ou intéressé à des positions majoritaires.

Ces différences entre "séquences françaises" et "séquences ouest-allemandes" sont poussées jusqu'à la caricature mais semblent susceptibles d'interprétation intéressante sous l'angle partiel et partial de l'histoire.

III. La république comme fond et forme à la base de l'enseignement français

En dépit des évolutions subies ou voulues, compte tenu aussi des décalages et distorsions entre objectifs pédagogiques proclamés et pratique réelle - et même si "l'école de Jules Ferry"⁴⁾ a disparu et que les Ecoles Normales ne sont plus des temples de la pédagogie républicaine, il semble bien que l'enseignement primaire en France, dans le cadre d'une Education Nationale repose encore en grande partie sur l'Idée Republicaine,⁵⁾ à la fois comme forme et fond, développée à partir de la Révolution Française et incarnée depuis plus d'un siècle dans des régimes républicains puisque depuis 1875 - avec la seule interruption de l'Etat Français sous Vichy - la République est le cadre officiel unique de la vie politique et culturelle de la France.

La République s'impose en effet à la fois comme fond et forme: elle n'est pas seulement une réalité institutionnelle, une simple règle du

jeu mais aussi un état d'esprit et un cadre de pensée. Plus qu'un agencement constitutionnel, elle est une manière de vivre et de connaître.

Par référence à cette République, comme forme et fond, les observations faites sur les séquences françaises pourraient être explicitées ainsi:

1. L'importance donnée aux connaissances remonterait aux idées de Condorcet pour qui la marche de l'Humanité vers les libertés, les lumières et le bonheur reposerait sur les conquêtes de l'enseignement de la science: et cette science ne peut progresser que dans une forme d'organisation qui, à la fois, la légitime et dépend en grande partie d'elle, c'est-à-dire la forme républicaine: il y aurait donc une union de la Science et de la République à tel point que la Science serait républicaine et que la République serait scientifique!
2. L'éveil des enfants à une démarche rationnelle se fonde sur les idées que la science n'est, dans l'ordre de la connaissance, que l'application de la raison, que la science serait principalement l'exercice de la raison libérée des freins des croyances et des traditions, et que l'individu, certes un donné de la nature, n'existerait en fait que par la conquête et l'exercice de cette Raison libérée: ainsi grâce au "libre examen" et à cette raison, non pas forme pure mais échange permanent entre le réel et l'individu, seraient conciliés les droits naturels de l'individu et les exigences positivistes. L'exercice de la Raison et de la Liberté doit permettre d'établir des connaissances "objectives", car il n'y a pas antinomie entre raison et liberté. L'enseignement français resterait alors fortement imprégné des principes du positivisme puisque pour Auguste Comte le progrès de l'Humanité reposerait avant tout sur l'enseignement des connaissances objectivement prouvables qui ne s'imposent pas par quelque recours extérieurs (force, croyance, tradition ou sentiment) mais dans la liberté absolue, et par la seule force de la raison et de l'expérience.⁶⁾
3. Le rôle directif du maître, muni de son autorité savante, reposerait sur la nécessité d'éclairer et de guider le plus rationnellement

possible l'opinion des élèves: car si, selon Gambetta "le suffrage universel est un droit avant l'exercice légal et régulier de la raison cultivée", il n'y a pas de véritable et authentique démocratie sans pédagogie scientifique. Selon "l'Idée Républicaine", la démocratie c'est d'abord "une démopédie". Le maître doit être l'initiateur, l'incitateur et au besoin celui qui force à l'exercice de la raison, à la fois producteur du vrai mais aussi du bien car tout savoir est une morale et toute vraie science est morale en soi. La Science n'est pas neutre et doit favoriser une morale civique. Sous la IIIème République, E. Durkheim avait d'ailleurs prétendu unifier science et politique, pensée et action et le savant devait être "politique".⁷⁾ De même, l'enseignant doit se mettre au service de la République démocratique.

4. Le développement des aptitudes individuelles au service de la construction de la science et du groupe classe sous l'autorité du maître, serait au plan pédagogique, la traduction scolaire de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. En dégagant chez l'Homme la double qualité d'individu et de citoyen, la Révolution française et la République dépassent la conception strictement individualiste du pacte social: à l'individu porteur d'intérêts privés se superpose l'individu-citoyen participant à une collectivité sur la base du vrai et du bien.

La reconnaissance des droits naturels de l'individu, issue des Lumières, est certes le fondement de la démocratie libérale mais dans la République, cet individu est intégré à un être collectif, la Nation. La République accorde à l'individu une gradation des droits: à la base les droits civils propres à tout individu mais au-dessus les droits politiques et civiques par adhésion au consensus républicain dans la fraternité et la solidarité. Dépassant le pur individualisme dans la Nation, la République française ne se veut pas seulement un état libéral démocratique mais aussi un état de citoyens. Et dans cette République, l'intérêt collectif de la société globale fondé sur la souveraineté nationale se superpose au libre exercice des droits individuels; plus encore, selon Gambetta, "c'est la souveraineté du peuple qui fortifie la souveraineté de l'individu", la souveraineté nationale est la véritable

garantie des droits individuels, et ces droits individuels ne peuvent en fait se réaliser que dans et par l'histoire de la Nation: le principe du gouvernement du peuple par lui-même ajoute à la simple égalité civile la participation de l'individu comme citoyen. Cette souveraineté nationale qui garantit les droits individuels réside dans le peuple tout entier et s'affirme comme imprescriptible, inaliénable et surtout une et indivisible; tout comme la République, son école ne doit connaître ni division régionale, ni division sociale et de ce fait, doit être étatisée et unifiée. Les variantes locales n'apparaissent alors que comme de simples "variations" de la nation toute entière. Un livre de lecture des années 1900 présentait ainsi le "département" aux écoliers: "je veux vous montrer une seconde patrie dans la première, une petite France dans la grande, le résumé du pays, l'abrégé de la famille immense dont vous êtes les membres... Tout, dans le département, pense à vous, s'occupe de vous: depuis son conseil électif jusqu'à l'instituteur dévoué qui vous enseigne les éléments de la science de l'homme et vous initie à celle du citoyen." De là, l'enseignement unifié que la majorité des Français ont reçu dans l'école publique laïque depuis 1880. La base de cet enseignement, la conception de l'individu-citoyen qui s'opposait dès le XIXème siècle à l'individu-sujet dans la plupart des pays européens, n'a pas été réellement mise en cause en France sauf sous Vichy.⁸⁾ En dépit des progrès de la civilisation capitaliste industrielle de consommation depuis 1945, cette idée républicaine subsiste et paraît même réactivée par la victoire électorale de la gauche socialiste en mai 1981, la cérémonie au Panthéon, le rétablissement d'un grand ministère de l'Education Nationale et la promesse d'un service public unifié de l'Education. La République ne prétend pas être seulement un régime mais une civilisation et cette République, comme forme et fond, semble rester la base, même altérée, de l'enseignement primaire français. Après le renoncement de la gauche à son projet de système éducatif public unifié, la victoire de la droite aux élections législatives de mars 1986 ne semble pas remettre fondamentalement en cause cette orientation "républicaine" en dépit de la volonté de "désétatisation" de l'enseignement proclamée par les "Libéraux". Alors que la présidence de Giscard d'Estaing ne connut qu'un "Ministère de l'Education", le gouvernement Chirac maintient un grand "Ministère de l'Education Nationale" ...

IV Le libéralisme individualiste comme forme et fond à la base de l'enseignement fédéral ouest-allemand

Du point de vue historique, ce rapport entre forme et fond semble pouvoir aussi rendre compte des séquences observées en République Fédérale d'Allemagne.

1. La part réduite du travail cognitif à l'Ecole élémentaire peut surprendre dans un pays germanique où l'érudition et le savoir technique sont connus comme remarquables: c'est peut-être aujourd'hui l'expression d'une mise en question de la science, d'un doute quant à la possibilité de celle-ci de conduire à la démocratie, justifié dans la mesure où la science en Allemagne a été depuis le XIX^{ème} siècle presque toujours séparée de l'idéal démocratique. Concernant l'université allemande à la fin du XIX^{ème} siècle,⁹⁾ une étude récente met en valeur le rejet du libéralisme par la grande majorité des professeurs et des étudiants. Cette "bourgeoisie de culture", pourtant distincte de la noblesse et de la bourgeoisie d'affaires, dispense et accepte alors un enseignement glorifiant l'Etat prussien et utilise sa science à renforcer dans l'Allemagne impériale des groupes éditaires antilibéraux, antisémites ou antisocialistes; et cela se passait précisément à une époque où cette université allemande rayonnait de toute sa gloire et où en France la science se mettait au service de la République démocratique.¹⁰⁾ Il n'est pas non plus abusif de rappeler que la science allemande, malgré l'exil de grands savants comme Einstein, a été requise et utilisée par le nazisme. Le régime nazi a même bénéficié d'une collaboration bienveillante d'une fraction considérable des "couches cultivées" qui adhéraient aux valeurs primordiales d'ordre, de discipline et d'obéissance et qui mettaient en cause le "chaos" intellectuel de Weimar. A part quelques "républicains de raison" comme Friedrich Meinecke à Berlin, la majorité du corps professoral des universités faisait preuve d'un "apolitisme" qui traduisait en réalité une hostilité au régime républicain. Sauf quelques exceptions, l'université allemande n'a pas été un lieu de résistance au nazisme et c'est précisément cette rupture entre science et démocratie qui est peut-être à l'origine de cette éviction - constatée aujourd'hui - de la "science" de l'école élémentaire de la R.F.A.

2. L'établissement d'un consensus fondé plus sur l'affectivité que sur la connaissance "objective" semble traduire un respect absolu des droits de l'individu et l'émergence d'une opinion majoritaire bâtie sur la somme des droits des individus et de leurs intérêts privés. Cette addition des intérêts d'individus autonomes formerait l'intérêt général: en fait, ceci pourrait entraîner le ralliement ou la soumission de l'individu à la "norme" que ce soit au nom de l'efficacité, du plaisir ou de l'intérêt ... et pourrait de ce fait laisser la champ libre à toute forme de contrainte sociale ou politique.
3. Le rôle affectif du maître, fondé avant tout sur la personnalité de celui-ci, résulte peut-être du refus de l'enseignant d'être comme dans l'Allemagne impériale ou celle du Illème Reich, le maître de la "Schule der Untertanen"¹¹⁾ ou d'une école totalitaire. Les intentions affichées du maître allemand qui refuse d'imposer à ses élèves un enseignement rigoureux, apparaissent très libérales mais ce libéralisme individualiste entraîne des relations très "personnalisées" entre maître et élèves, et ceux-ci, "libérés" par rapport au contenu de l'enseignement, sont sous l'emprise de la personne du maître et ne peuvent s'en échapper. Ceci peut provenir de l'absence d'un projet politique en éducation ou de la séparation entre la pédagogie et la politique, le libéralisme fonctionnant à la fois comme forme et fond et privilégiant les droits de l'individu aux dépens de la science et de la Nation.
4. La valorisation des aptitudes individuelles, voire de l'égoïsme, pourrait être la traduction scolaire de ce libéralisme visant à la satisfaction des besoins individuels et des intérêts particuliers. Comme les "Allemands" ne trouvent pas la garantie de leurs droits individuels - et aussi leur dépassement - dans la souveraineté nationale, leur enseignement n'a pas besoin d'être unifié et il peut être organisé selon un plan fédéral, chaque Land étant "libre" d'organiser son école selon la façon qu'il juge la meilleure en fonction des particularités locales. Dans le cadre de cette démocratie libérale, fédérale, l'individu se ferait ainsi plus consommateur que producteur de libertés, à la différence du citoyen de la "République idéale". Cela serait peut-être dû à l'entrée spécifique de l'Allemagne dans la modernité et la société capitaliste industrielle au XIXème siècle. Selon Ralf Dahrendorf,

l'évolution politique et sociale contemporaine des différents pays européens est déterminée par les conditions de l'industrialisation au siècle dernier. "Le carrefour d'orientation, pour le développement du principe libéral, réside dans la période d'industrialisation. C'est ici que se décide quel chemin politique prend une société ... Ce qui s'est passé et ce qui ne s'est pas passé a, avant tout, déterminé la formation de la société allemande contemporaine."12)

Et parmi les caractères de cette industrialisation, Dahrendorf insiste sur la "féodalisation" de la mentalité des entrepreneurs. En effet, l'Allemagne fut "Ein Land ohne Revolution"¹³⁾ où la bourgeoisie choisit le libéralisme économique et l'unification bismarckienne au détriment du libéralisme politique et de la démocratie.¹⁴⁾ Au XXème siècle, au-delà de l'effondrement de 1918, de la République de Weimar et de l'hitlérisme, le libéralisme politique finira par s'imposer sans révolution ni soulèvement populaire en R.F.A. après la défaite de 1945 et le partage de l'Allemagne; un libéralisme en quelque sorte plus octroyé au peuple allemand que conquis par lui-même ...

Cette tentative "partiale" d'explication par l'histoire des quelques différences entre séquences françaises et séquences ouest-allemandes n'a pas du tout la prétention de présenter une solution exclusive: du moins pour ouvrir la porte des différences verrouillée par des serrures multiples et diverses, la clef historique semble être aussi nécessaire que les autres clefs, psychanalytique, structuraliste ... tant il est vrai qu'il est difficile de faire table rase du passé.

Ainsi, dans leur fond et forme, les écoles primaires de l'Allemagne de l'Ouest et de la France, deux états de démocratie libérale aujourd'hui profondément alliés et amis, reposeraient en fait sur des bases historiques sensiblement différentes qu'il n'est pas question de "juger" positives ou négatives mais dont il faut avoir conscience pour mieux comprendre les réactions de "l'autre".

NOTES

- 1) Organisme de coopération créé à la suite du traité signé en 1963 par le général de Gaulle et le chancelier Adenauer pour sceller la récon-

ciliation franco-allemand, 1, O.F.A.J. anime des échanges dans quatre directions; jeunesse et éducation populaire, jeunes professionnels, scolaires et étudiants, sport et plein air. Il favorise aussi des programmes d'enquête et de recherche universitaires pour une connaissance réciproque restée encore superficielle et entachée de stéréotypes. Voir notamment de Dieter Tiemann:

"Ce que je sais sur l'Allemagne"; l'image que des élèves français se font de leur voisin d'outre-Rhin.

"Ce que je sais de la France"; images que se font des élèves allemands de leur voisin d'outre-Rhin. Rapports et documents de 1, O.F.A.J, 1 et 2, 1979 et 1980.

- 2) Thèse de doctorat de 3ème cycle soutenue en 1976: "Etat et bourgeoisie industrielle en Prusse au XIXème siècle." Thèse de doctorat d'état en préparation: "La féodalisation de la bourgeoisie allemande au XIXème siècle" sous la direction de Monsieur le Professeur Droz.

Article "Etat et grande bourgeoisie industrielle en Prusse des années 1840 aux années 1960" en Le Mouvement social, n° 136.

juillet-septembre 1986, pages 53 à 82. Les Editions ouvrières, Paris,

- 3) En France, l'enseignement primaire public scolarise en 1985 3483153 élèves sur un total de 4103209 (pres de 85 %) et l'enseignement primaire privé, à majorité catholique, 620056 élèves. Les programmes sont nationaux.

En Allemagne fédérale, l'enseignement dépend de chaque Land, Il y a 11 Lander. Les programmes sont régionaux. Notre étude porte sur des classes du Land de Hesse.

- 4) A. Prost: "Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte?", in: Bulletin de l'Histoire de l'Education, N° 14, avril 1982, INRP., Paris.
- 5) Cl. Nicolet: "L'idée républicaine en France", Gallimard, Paris 1982.
- 6) L. Legrand: "L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry", Paris 1961.
- 7) E. Durkheim: "De la division du travail social", Paris 1893. "La science sociale et l'action". Choix de textes, Paris 1970.
- 8) L. Sternhell: "Ni droite, ni gauche. L'idéologie fasciste en France", Seuil, Paris 1982. Démonstrant que l'idéologie fasciste contre l'ordre libéral et démocratique a pris naissance en France, Sternhell remarque qu'en France le fascisme est venu se briser sur la conscience républi-

caine collective, nationale. Dans les années 1930, au plus fort de l'imprégnation fasciste dans la société française, c'est pourtant Léon Blum, "un juif socialiste" qui devient chef du Front Populaire, parce que "la Révolution Française a façonné les contours de la nation et l'a imprégné profondément" et ceci en grande partie grâce à l'école, administration subordonnée à l'Etat républicain mais aussi condition et fondement de l'existence de cet Etat.

- 9) K.H. Jarausch: "Student, Society and Politics in Imperial Germany. The rise of Academics Illeberalism", Princeton 1982.
- 10) Lors de l'affaire Dreyfus. Durkheim s'est engagé réellement au service de la République radicale-socialiste.
- 11) F. Mayer: "Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848 - 1900", Hoffmann und Campe, Hamburg 1976.
- 12) R. Dahrendorf: "Gesellschaft und Demokratie in Deutschland", München 1968.
- 13) H.U. Wehler: "Bismarck und der Imperialismus", Köln/Berlin 1969.
- 14) Problématique de nos recherches actuelles.