

« Prendre exemple du modèle scolaire allemand ? » La réforme des humanités en Belgique à la fin du XIX^e siècle dans son contexte européen (1870-1890)

“Taking Example from the German Educational Model?” The Reform of Belgian Secondary Education at the End of the 19th Century in its European Context (1870-1890)

Mara Donato Di Paola



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/4005>

DOI : [10.4000/histoire-education.4005](https://doi.org/10.4000/histoire-education.4005)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2018

Pagination : 45-75

ISBN : 979-10-362-0120-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Mara Donato Di Paola, « « Prendre exemple du modèle scolaire allemand ? » La réforme des humanités en Belgique à la fin du XIX^e siècle dans son contexte européen (1870-1890) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 149 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/4005> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.4005>

© Tous droits réservés

« Prendre exemple du modèle scolaire allemand ? » La réforme des humanités en Belgique à la fin du XIX^e siècle dans son contexte européen (1870-1890)

Mara Donato Di Paola

À la fin du XIX^e siècle, dans un contexte de profonds changements politiques et sociaux à l'échelle mondiale, la plupart des pays européens furent ébranlés par un intense débat au sujet des études secondaires : dans une société en mutation, tournée vers la modernité et entraînée par le développement industriel et celui du commerce international, la formation scolaire classique avait-elle encore sa place ? Si oui, comment la justifier ? Les États européens se trouvaient confrontés à cette question dans leurs efforts pour repenser les systèmes nationaux d'enseignement et réformer les structures scolaires existantes en fonction des défis du temps, en adaptant leur organisation institutionnelle et leurs objectifs pédagogiques à la nécessité de former en nombre suffisant les nouveaux acteurs économiques et les techniciens dont la société allait visiblement avoir un besoin croissant¹.

Pour atteindre cet objectif, les responsables politiques de ces pays, qui observaient en permanence ce qui se passait ailleurs, s'employèrent à chercher des idées et des solutions au-delà des frontières nationales, exploitant à cette

1 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, 2015, p. 7-18.

fin, pour pouvoir s'inspirer de modèles scolaires existants, toute une série de canaux d'information : missions à l'étranger, rapports, congrès internationaux. Parce qu'elle contribuait à la fois à identifier les faiblesses des systèmes nationaux et à définir des formules d'enseignement adaptées aux nouveaux besoins de la société, l'étude des systèmes scolaires des autres pays devint un important instrument d'expertise. Et la diffusion des modèles jugés les plus performants aboutit à une certaine homogénéisation du paysage scolaire européen. Si les réformes entreprises dans les différents pays allèrent généralement dans le même sens, leur mise en œuvre s'est toutefois effectuée à des rythmes différents, qui dépendaient des particularités nationales².

À partir de l'exemple de la réforme de l'enseignement secondaire entreprise par le gouvernement belge dans les années 1880, cet article a l'ambition d'illustrer, dans le sillage des travaux d'Eckhardt Fuchs, la façon dont les systèmes scolaires modernes d'Europe occidentale se sont construits sur la base d'un travail de comparaison entre modèles, dans un contexte de circulation internationale des informations et des savoirs³. Ce faisant, il devrait aider à jeter un éclairage nouveau sur l'histoire des systèmes éducatifs européens, en mettant en lumière l'importance de la référence au modèle étranger dans la construction de l'école nationale⁴.

L'article est divisé en trois parties. La première analyse l'origine de la querelle des humanités en la replaçant dans son contexte européen, en rappelant les raisons qui ont poussé les différents pays européens à aller chercher ailleurs des modèles à imiter. Plus particulièrement, à travers l'étude de quelques exemples précis, elle montre pourquoi plusieurs pays se sont intéressés à la réforme belge de 1881 et identifie les raisons de cette dernière. S'appuyant sur l'analyse des débats qui se sont tenus à propos des humanités en Belgique, la seconde et la troisième partie étudient la manière dont les réformateurs belges se sont tournés vers des modèles scolaires étrangers, en particulier le modèle allemand. Elles identifient les moyens et canaux de diffusion par lesquels l'information a circulé, examinent les arguments invoqués en faveur de ce modèle pédagogique et montrent les limites rencontrées par son transfert sur le sol national.

2 *Ibid.*

3 Eckhardt Fuchs, « Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n°5-6, 2005, p. 757-784.

4 Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales : Europe, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1999, p. 240-242.

I. La crise des humanités en Europe

1. La réforme belge de 1881 vue d'ailleurs : une divergence d'opinions

En 1882, dans son livre *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*, le professeur milanais Riccardo Folli ne mâchait pas ses mots à propos de l'enseignement secondaire classique italien⁵. Faisant remarquer, sur un ton imprégné d'amertume, que ni le temps ni les réformes n'étaient parvenus à l'améliorer, pour démontrer la nécessité de revoir en profondeur le modèle d'enseignement du pays, il s'appuyait sur les résultats de l'étude d'autres systèmes nationaux. Relevant à juste titre qu'un mouvement général de réformes affectait l'Europe entière, il s'interrogeait sur la nature de ce phénomène, en prêtant une attention toute spéciale à un certain nombre de pays qui lui semblaient particulièrement intéressants. Après avoir passé en revue la situation dans laquelle se trouvait l'enseignement en Prusse, en France et en Angleterre, il se montrait particulièrement intéressé par la réforme de l'enseignement secondaire qui venait d'être votée en 1881 en Belgique :

«En Belgique, une nouvelle loi a été votée au mois d'avril par la Chambre des Représentants, qui réorganise – essentiellement pour des raisons politiques – l'instruction secondaire. Le Sénat, dont on doutait de la réaction, l'a approuvée le 8 juin dernier, en apportant très peu de modifications aux propositions du Ministre Van Humbeeck, qui songe déjà à introduire de nouvelles améliorations dans les programmes»⁶.

La même année, le linguiste français Michel Bréal, cité par Folli à propos de la situation française⁷, publiait ses *Excursions pédagogiques*, ouvrage qui rassemblait les observations faites lors de séjours effectués en Allemagne (*Un voyage scolaire en Allemagne*) et en Belgique (*Une excursion en Belgique*). Qualifiant la Belgique comme l'un des plus intéressants pays à étudier pour les Français, en raison de sa proximité géographique et de sa politique pionnière en matière d'innovation pédagogique, il faisait remarquer que pour connaître

5 Riccardo Folli, *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*, Milan, Domenico Briola, 1882.

6 Riccardo Folli, *Le scuole secondarie classiche...*, *op. cit.*, p. 18.

7 «En France, où le nouveau régime venait d'adopter de nouvelles dispositions sur les études spéciales, deux tendances s'opposaient. D'un côté les conservateurs – qui défendaient un *statu quo* par rapport aux programmes précédents – partisans du classicisme et en faveur de l'école unique, comme Bréal et Guardia; de l'autre ceux qui étaient en faveur d'un tronc commun suivi d'une bifurcation après cinq ans vers un enseignement sans grec et sans latin dans des études scientifiques latines», cité dans R. Folli, *Le scuole secondarie...*, *op. cit.*, p. 19-20.

d'avance les résultats qu'aurait l'introduction de certaines réformes en France, il suffisait de franchir la frontière. Dans son esprit, les résultats en question n'étaient pas tous positifs. Dans l'enseignement secondaire en Belgique, relevait-il en se référant à la réforme de 1881, celle-là même qui avait été mentionnée par Folli, «les études classiques ont été l'objet de mesures qui en ont amené l'abaissement. [...] Nous espérons que la leçon contenue dans ces faits ne sera pas perdue pour la France»⁸.

La coïncidence chronologique de la publication de ces deux textes et la similitude de leur contenu à bien des égards (tous deux font référence au modèle scolaire allemand et à la réforme belge de 1881) sont frappantes. Loin d'être dues au hasard, elles témoignent d'un commun intérêt, au même moment, pour les modèles scolaires étrangers, en conformité avec une tendance observable un peu partout en Europe à la fin du XIX^e siècle. Ainsi qu'ils le précisent dans la préface de leurs livres respectifs, le but des deux auteurs était de récolter un maximum d'informations sur les méthodes et l'organisation de l'enseignement secondaire dans d'autres pays européens, afin d'aider à définir les réformes qu'il convenait d'apporter à l'organisation de cette forme d'enseignement dans le leur. L'objectif était de déterminer comment, dans d'autres pays, les responsables de l'enseignement avaient affronté des problèmes similaires à ceux auxquels ils étaient confrontés, dans le cadre d'une réflexion générale sur la réforme des systèmes éducatifs. Bien qu'assise sur une forte tradition et bénéficiant d'une excellente réputation, l'école secondaire classique était sérieusement remise en question. Face à l'émergence des besoins nouveaux qu'engendrait le développement économique et industriel, tout le monde s'accordait sur la nécessité d'une réforme des humanités. Mais quel type de réforme? Une offre scolaire plus diversifiée, mieux apte à répondre à une demande variée, était-elle compatible avec le maintien de l'enseignement classique?

2. Prendre exemple des autres? Le grand tour pédagogique en Europe

Pour apporter des réponses à ce type de question, les élites des différents États européens se sont très souvent tournées vers les autres pays, cherchant dans l'étude de leurs structures et méthodes d'enseignement des solutions aux

8 Michel Bréal, *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1884, p. 181 [2^e éd. augmentée d'une préface].

problèmes qu'elles cherchaient à résoudre⁹. Un véritable système d'étude des modèles éducatifs étrangers s'est mis en place. Comment fonctionnait-il? Quel usage était-il fait des informations collectées? L'objectif d'initiatives comme celles de Folli et Bréal n'était pas d'importer un modèle étranger dans son intégralité et de l'adopter tel quel, mais de mieux connaître et comprendre ce qui se faisait ailleurs, afin de pouvoir effectuer des comparaisons éclairantes et utiles dans une intention pratique. Si l'esprit dans lequel leurs travaux étaient menés était identique, le contexte dans lequel ils prenaient place et les méthodes utilisées ne coïncidaient toutefois pas.

Le voyage de Bréal s'inscrivait dans le cadre des missions pédagogiques organisées et financées par le gouvernement français et entreprises par des hommes de capital culturel élevé pour étudier les systèmes scolaires des pays étrangers. Effectuées typiquement au cours des mois qui précédaient l'élaboration d'une réforme, ces missions d'information visaient à aider les réformateurs à identifier les modifications à apporter au système national compte tenu des besoins de l'époque. Il s'agissait aussi pour eux de trouver des arguments contribuant à démontrer la nécessité et la légitimité des réformes qu'ils entendaient proposer¹⁰. Très répandue en France¹¹, cette pratique l'était tout autant à l'époque dans le reste de l'Europe¹² et aux États-Unis¹³.

9 Robert Anderson, «Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande Bretagne à l'époque contemporaine», *Histoire de l'éducation*, n° 134, 2012, p. 39-58; *Id.*, «The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe», *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 1-2, 2004, p. 93-106; Jean-Claude Caron, «Former des élites au XIX^e siècle : entre modèles nationaux et normalisation européenne (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914», *Administration et éducation*, n° 4, 2007, p. 25-37.

10 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, *op. cit.*, p. 7-18.

11 Jean-Christophe Bourquin, *L'État et les voyageurs savants. Légitimités individuelles et volontés politiques. Les missions du ministère de l'Instruction publique (1840-1914)*, thèse de doctorat, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, 1993; Paul Gerbod, «L'enseignement à l'étranger du point de vue des pédagogues français (1800-1914)», *Histoire de l'éducation*, n° 5, 1979, p. 19-29.

12 Christophe Charle, «Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 8-19; Christophe Charle, Jürgen Schriewer, Peter Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort/New York, Campus Verlag, 2004; Marc Schalenberg, *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des «deutschen Universitätsmodells» in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870)*, Bâle, Schwabe Verlag, 2003.

13 Henry Geitz, Jürgen Heideking, Jürgen Herbst (dir.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995; Bettina Goldberg, «The Forty-Eighters and the School System in America: The Theory and Practice of Reform», in Charlotte L. Brancaforte, Bettina Goldberg (dir.), *The German Forty-Eighters in the United States*, New York, Peter Lang, 1989, p. 203-218; Peter Drewek, «The Inertia of Early German-American Comparisons: American Schooling in the German Educational Discourse, 1860-1930», in Christophe Charle, Jürgen Schriewer, Peter Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks*, *op. cit.*, p. 225-268.

L'enquête de Folli n'avait, par contre, aucun caractère officiel et procédait d'une initiative spontanée d'un type assez courant à une époque où l'intérêt pour les systèmes scolaires étrangers et la réflexion à leur sujet était chose commune et se manifestait sous différentes formes : congrès scientifiques, comptes rendus de rencontres et de visites, collecte de documents législatifs et de rapports statistiques, publications dans des revues pédagogiques, création d'institutions spécialisées comme les musées pédagogiques¹⁴. Visant à améliorer la connaissance et la diffusion du savoir sur l'étranger, ces initiatives s'inscrivaient dans le cadre du mouvement général d'internationalisation de la vie scientifique qu'on observait au XIX^e siècle¹⁵.

Un point commun remarquable des livres de Folli et Bréal est donc la place qu'y occupait la réforme de l'enseignement secondaire belge. À côté d'observations au sujet de l'enseignement en Allemagne, considéré comme un modèle de réussite pédagogique, on trouve en effet dans les deux ouvrages des réflexions sur la réforme des programmes scolaires introduite en Belgique par la loi du 15 juin 1881. L'attention accordée à cette réforme s'explique aisément. L'aménagement de l'offre d'enseignement secondaire à laquelle elle a procédé en faisait un cas particulièrement intéressant à étudier. Pour Bréal, comme on l'a vu, la diversification des filières par laquelle s'est traduite cette réforme avait eu pour conséquence un abaissement du niveau des études en Belgique. Aux yeux de Folli, par contre, la réforme en question constituait un parfait exemple de réussite, parce qu'elle permettait, en accordant une place substantielle dans les programmes aux sciences et aux langues modernes, de répondre aux besoins de la modernité, tout en maintenant l'étude des langues classiques, « la migliore ginnastica intellettuale »¹⁶.

3. Genèse de la réforme belge de 1881

Pionnière en Europe, si l'on excepte le modèle allemand bien sûr, dont elle s'inspirera largement, la réforme élaborée par le gouvernement libéral

14 Damiano Matasci, Alexandre Fontaine, « Centraliser, exposer, diffuser : les musées pédagogiques et la circulation des savoirs scolaires en Europe (1850-1900) », *Revue germanique internationale*, n° 21, 2015, p. 65-78.

15 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, op. cit., p. 21. Voir à ce sujet Pascale Rabault-Feuerhahn, Wolf Feuerhahn (dir.), « La fabrique internationale de la science. Les congrès scientifiques internationaux de 1865 à 1945 », *Revue germanique internationale*, n° 12, 2010.

16 Riccardo Folli, *Le scuole secondarie classiche...*, op. cit., p. 172.

Frère-Orban-Van Humbeeck (18 juin 1878-10 juin 1884) comprenait un ensemble de mesures destinées à modifier significativement la structure du système d'enseignement secondaire belge. À côté de l'augmentation du nombre d'établissements à charge de l'État¹⁷ et de la création d'un enseignement à cycle court pour jeunes filles (sans langues anciennes)¹⁸, elle contenait en effet une série de dispositions visant, selon l'expression employée par le ministre de l'Instruction Pierre Van Humbeeck, à « concilier, dans une juste mesure, les exigences légitimes de l'époque, en ce qui concerne les langues modernes et les sciences, avec le maintien de ce qui constitue le fonds d'une véritable culture intellectuelle et littéraire, c'est-à-dire les langues anciennes »¹⁹. Plus concrètement, la réforme de 1881 visait à assouplir la rigidité d'un système jugé trop inflexible. Comment celui-ci était-il structuré ?

Régi par la loi du 1^{er} juin 1850, l'enseignement secondaire belge organisé et financé par l'État en vigueur avant la réforme comprenait deux types d'établissements. D'un côté, les écoles supérieures appelées athénées royaux, de l'autre les écoles moyennes, catégorie constituée à partir d'anciennes structures préexistantes, les écoles primaires supérieures et les écoles industrielles et commerciales. De manière générale, l'enseignement dispensé dans les athénées et les écoles moyennes était présent dans les deux parties du pays (tant dans la région flamande que dans la région wallonne), se déroulait exclusivement en langue française et se différençait sensiblement en fonction de son contenu et du public auquel il s'adressait. Ainsi, l'enseignement dispensé dans les athénées, sous la forme d'un cycle de 7 ans, s'adressait aux enfants de la bourgeoisie, qu'il était destiné à préparer aux études supérieures et à l'exercice des professions libérales, et comportait deux sections : d'un côté la section classique des humanités qui préparait aux carrières libérales, de l'autre une section professionnelle qui préparait aux études supérieures dans les facultés scientifiques, et où l'étude des langues classiques avait été remplacée par l'apprentissage des langues modernes et des matières scientifiques.

17 La loi prévoyait que les athénées, qui étaient au nombre de dix, puissent être augmentés au nombre de vingt, et que les écoles moyennes passent de cinquante à cent.

18 Sur la genèse de l'enseignement féminin en Belgique, voir Marie-Louise Pirotte-Bourgeois, *La lente émergence de l'enseignement secondaire laïque pour filles en Belgique (1864-1934)*, thèse de doctorat, université libre de Bruxelles, 1994.

19 « Considérations préliminaires », in *Rapport triennal sur l'État de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux chambres législatives le 8 juin 1883. Deuxième période triennale 1879-1880-1881*, Bruxelles, Fr. Gobbaerts, 1884, p. IV.

Majoritairement fréquentées par les enfants de la petite bourgeoisie, les écoles moyennes proposaient quant à elles une formation à caractère plus pratique d'une durée de trois ans. Au moment de son adoption (en 1850), la formule d'un enseignement secondaire reposant sur deux types d'établissements (les écoles moyennes et les athénées), et à double finalité pour ce qui concernait les athénées (avec la section des humanités et la section professionnelle) avait été saluée comme capable de répondre au double défi que devait relever l'enseignement : donner aux élites une formation à la fois plus spécialisée et technique ; pourvoir à la formation du futur personnel d'un secteur tertiaire (administratif) en pleine croissance. Au cours des années 1870-1880, ce système fut toutefois fortement remis en question. Quatre reproches lui étaient adressés. Tel qu'il était conçu, il obligeait les élèves à choisir très tôt de s'orienter vers un cycle d'études court (les écoles moyennes) ou long (les athénées) ; il ne permettait aucune forme de passerelle d'un cycle à l'autre du fait de l'absence d'un tronc commun ; les élèves des athénées n'avaient le choix qu'entre deux filières (classique et professionnelle) quand, par exemple, le *Realgymnasium* allemand offrait la possibilité de recevoir une formation scientifique tout en suivant des cours de latin ; enfin, le système ne produisait pas les résultats qu'on attendait de lui.

Afin de remédier à ces défauts, la réforme de 1881 allait suggérer une série de modifications censées assouplir le dispositif d'ensemble. Au titre de justification de sa démarche et des réformes qu'il proposait, dans son préambule à la loi de 1881, le ministre Van Humbeeck déclarait : « La question des humanités classiques vient de se réveiller presque partout en Europe »²⁰. Il le montrait en indiquant la nature et en résumant le contenu des débats qui avaient lieu à ce sujet dans les principaux pays européens²¹. Certains pays, comme la Hollande, avaient procédé à de véritables changements qui avaient abouti à

20 *Ibid.*

21 Sur l'histoire de l'enseignement des humanités, la place qu'occupait le latin en Europe et les débats dont il a été question à son sujet, on renverra aux différentes monographies nationales. Pour l'Allemagne, Bas Van Bommel, *Classical Humanism and the Challenge of Modernity. Debates on Classical Education in 19th-century Germany*, Berlin/Munich/Boston, De Gruyter, 2015. Pour l'Angleterre, Martin Lowther Clarke, *Classical Education in Britain 1500-1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1959 ; et Christopher Stray, *Classics Transformed. Schools, Universities, and Society in England, 1830-1960*, Oxford, Clarendon Press, 1998. Pour l'Italie, Laura Cerasi, « Reagire alle contrarie tendenze: l'Atene e Roma e il dibattito sulla riforma degli studi classici ai primi del secolo », *Quaderni di storia*, n°24, 1998, p. 123-173. Pour la France, Romain Jalabert, *Les vers latins en France au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, université Paris-Sorbonne, 2015.

des réformes significatives²². Dans d'autres, comme l'Allemagne, la France ou l'Angleterre, des commissions spéciales chargées d'étudier la question avaient été mises en place²³.

Le ministre belge évoquait dans ce contexte les vues exprimées en Angleterre en 1879 par le philosophe Alexander Bain dans *Education as a Science*²⁴, ou celles défendues par l'historien Edward Freeman et l'homme de lettres John Stuart Blackie²⁵. Sans remettre en cause l'intérêt des langues classiques au plan intellectuel, ces deux auteurs s'interrogeaient sur la part qu'il fallait accorder à l'enseignement de ces disciplines dans les programmes scolaires. Ils invitaient les réformateurs à adapter le contenu de ces programmes aux besoins de l'époque moderne. En 1880, Bruxelles accueillait un *Congrès international de l'enseignement* sur le thème des réformes qu'il convenait d'apporter aux systèmes éducatifs européens²⁶. En France, au même moment, ce que l'on appelait « la question du latin » faisait l'objet de débats incessants²⁷. L'expression était d'ailleurs à ce point familière et à la mode qu'elle a fourni son titre à une nouvelle de Guy de Maupassant²⁸. L'anecdote est significative. Elle montre que la question de l'utilité de la culture classique et de son rôle dans la formation des élites dirigeantes n'était pas confinée aux discussions prenant place entre les murs des écoles et des ministères. Elle intéressait plus largement la société dans son ensemble. L'analyse des arguments avancés par Bréal, Folli et Van Humbeeck montre à

22 En Hollande, la loi du 28 avril 1876 avait profondément modifié l'organisation des gymnases et des écoles latines, et l'arrêté royal du 10 mai 1877 avait diminué de beaucoup la part faite au latin et au grec dans l'horaire de ces établissements.

23 Sur les réformes introduites suite à ces commissions d'enquête, on consultera les ouvrages suivants. Pour l'Allemagne, James C. Albisetti, *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton, Princeton University Press, 1983. Pour l'Angleterre, John Roach, *Secondary Education in England, 1870-1902: Public Activity and Private Enterprise*, Londres, Routledge, 1991. Pour la France, Sandra Horvath-Peterson, *Victor Duruy and French Education: Liberal Reform in the Second Empire*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1984; et Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

24 Alexander Bain, *Education as a Science*, Londres, C. Kegan Paul, 1879.

25 Edward Augustus Freeman, « Shall we give up Greek? », *Fortnightly Review*, vol. 31, n°25, février 1879, p. 290-300; John Stuart Blackie, « Greek and Latin: Their Place in Modern Education. On a Radical Reform in the Method of Teaching the Classical Languages », *The Contemporary Review*, vol. 34, mars 1879, p. 795-802.

26 *Congrès international de l'enseignement. Bruxelles 1880. Discussions*, Bruxelles, Librairie de l'Office de la publicité, 1882.

27 Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, Privat, 1939.

28 Philippe Cibois, « La question du latin : des critiques du XVIII^e siècle au revival du XIX^e siècle », *L'information littéraire*, n° 52, 2000, p. 7-28.

quel point les acteurs européens concernés par ces questions observaient en permanence ce qui se déroulait ailleurs. De fait, ce qui se passait dans leur pays n'était pas très différent de ce qui se passait dans les autres, et c'est partout en Europe que les humanités étaient remises en cause.²⁹

II. La question du grec amorce le débat sur les humanités

Le débat sur la question des humanités ne date pas du début des années 1880. Il démarre une dizaine d'années auparavant, dans le prolongement d'une série de développements historiques qui a bousculé l'ordre géopolitique européen : la bataille de Sedan, la Commune de Paris et la fin du pouvoir temporel du pape³⁰. La réponse donnée à cette question variait en fonction de l'événement et du contexte. Aux yeux des Allemands, par exemple, la victoire remportée à Sedan confirmait la valeur et la supériorité du modèle d'école classique – centrée sur la philologie et l'étude grammaticale – qui était le leur. C'est dans ce sens qu'allaient notamment les déclarations du philologue Georg Curtius lors d'une réunion entre spécialistes de cette discipline et hommes d'écoles, le 22 mai 1872³¹. Mais pour les Français, Sedan était une cuisante défaite, perçue comme une preuve d'infériorité nationale dont un certain nombre d'intellectuels, parmi lesquels Bréal³², considéraient que les raisons résidaient dans les failles du système scolaire français³³.

1. Eudore Pirmez et la suppression du grec en Belgique

La Belgique n'était pas restée en marge de ce mouvement général de remise en cause des humanités. La question des humanités fut soumise pour la première fois à l'attention des membres de la Chambre des représentants par le ministre Eudore Pirmez en 1869³⁴. Éclore sur les bancs parlementaires, la controverse à

29 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, op. cit., p. 7-18.

30 Marino Raicich, «Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'Inchiesta Scialoia», in *Id.*, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pise, Nistri Lischi, 1982, p. 285-292.

31 Voir à ce sujet, Georg Curtius, *Verhandlungen der XXXVIII Versammlung der d.Phil und Schulz*, Leipzig, 1873.

32 Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872.

33 Marino Raicich, «Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870...», art. cit.

34 Voir à ce sujet, *Chambre des Représentants. Discours prononcés par M. Eudore Pirmez, Ministre de l'Intérieur, sur le programme de l'enseignement moyen dans les séances des 12 et 16 février 1869*, Bruxelles, Imprimerie du Moniteur belge, 1869.

ce sujet, qui avait vu certaines personnalités politiques d'envergure, par exemple Charles Rogier³⁵, prendre la défense des humanités, déborda rapidement du monde politique pour se propager dans l'ensemble de la société par l'intermédiaire des journaux littéraires et des publications savantes.

De manière générale, tout le monde s'accordait à reconnaître que la situation des humanités n'était pas des plus glorieuses et que les résultats obtenus par les élèves étaient très décevants³⁶. Chiffres à l'appui, le ministre Pirmez dénonçait une situation des plus inquiétantes : 55 % du temps des programmes scolaires était consacré aux langues classiques, mais rares étaient les élèves capables à la fin de leur scolarité de traduire aisément des textes anciens. La plupart achoppaient à la première difficulté et semblaient avoir oublié tout ce qu'ils avaient appris sur les bancs de l'école. Tout le monde reconnaissait que l'enseignement du grec, introduit plus tardivement que le latin dans les curricula scolaires, n'avait jamais réussi à s'imposer et ne produisait pas les résultats attendus. Fallait-il le réduire, voire le supprimer? Changer les méthodes d'enseignement? Les avis à ce sujet étaient fort divergents.

La thèse de Pirmez était qu'il fallait que l'enseignement change, en conformité avec les bouleversements qu'était en train de vivre la société³⁷. Reconnaisant qu'une formation secondaire complète devait comprendre à la fois l'enseignement des lettres et celui des sciences, qui concouraient également au développement des facultés morales et intellectuelles de l'élève et entre lesquels il fallait maintenir l'équilibre, le ministre proposait néanmoins de revoir les méthodes d'enseignement, ainsi que les grilles horaires des programmes. Les modifications qu'il suggérait allaient dans deux directions. Premièrement, il s'agissait, dans un esprit progressiste, de promouvoir une culture scolaire davantage en accord avec la modernité, en faisant une place importante, à côté des langues classiques, à d'autres disciplines plus utiles et adaptées aux besoins de l'époque. Deuxièmement, il convenait de revoir les méthodes d'enseignement des langues classiques.

Pirmez ne plaçait pas de ce point de vue le latin et le grec sur le même plan. Reconnaisant une certaine utilité à la langue latine, encore très présente dans le vocabulaire de certaines disciplines et professions prestigieuses (la médecine,

35 Voir sur ce point, Archives générales du royaume (dorénavant AGR), boîte 405, *Discours de C. Rogier en faveur de l'enseignement du grec* (1869).

36 *Chambre des Représentants. Discours prononcés par M. Eudore Pirmez, op. cit.*, p. 12.

37 *Ibid.*, p. 8.

le droit, les sciences) et socle commun de la culture occidentale, il mettait en revanche sérieusement en doute l'intérêt de l'apprentissage du grec. À ses yeux, les deux langues étaient des langues-sœurs, et l'étude de la seconde lui semblait faire double emploi avec celle de la première. Défendant la cause de la langue latine, il proposait donc de réduire les heures d'enseignement du grec, une langue dont les textes et les auteurs, soutenait-il, pouvait être étudiés dans des traductions.

Dans le cas du latin, faisant valoir que l'usage présent de cette langue était radicalement différent de celui qu'en avaient fait les hommes des siècles passés qui l'utilisaient activement quand les contemporains n'en avaient plus qu'une connaissance passive, il invitait les professeurs à adapter leur pédagogie en conséquence. L'objectif essentiel étant d'aider les élèves à s'imprégner des principes moraux et esthétiques des auteurs de l'Antiquité, il fallait miser sur la compréhension plutôt que sur la maîtrise de l'écriture. Dans cet esprit, il convenait de procéder à trois modifications importantes : commencer l'apprentissage de la langue latine par la lecture et non l'étude des règles grammaticales, supprimer les exercices de composition, de narration et de discours, et alléger l'étude des règles grammaticales³⁸.

2. Les modernistes et les traditionalistes : deux visions opposées

Le monde intellectuel n'est naturellement pas resté étranger à ce débat qui agitait l'arène politique. Très rapidement, deux factions se sont constituées autour de vues opposées sur l'avenir des humanités : d'un côté, les partisans d'un maintien des humanités telles qu'elles existaient (les traditionalistes), de l'autre ceux qui soutenaient les idées exprimées par le ministre Pirmez, allant même plus loin en proposant la mise à mort pure et simple du grec (les modernistes) pour faire place à d'autres disciplines jugées plus importantes comme les sciences et les langues modernes, sans pour autant accroître excessivement la charge de travail des élèves. Une source d'inspiration à cet égard était fournie par le système allemand qui, à côté du *Gymnasium* centré sur les humanités, possédait sous le nom de *Realgymnasium* une formule alternative sans enseignement du grec.

Virulent et interminable, l'échange d'arguments entre ces deux groupes s'est déroulé dans les publications spécialisées, mais aussi dans la presse

38 *Chambre des Représentants. Discours prononcés par M. Eudore Pirmez, op. cit., p.26-28.*

généraliste, notamment dans les colonnes du *Journal de Gand*. Chaque camp avait son porte-parole officiel pour défendre sa cause. En 1869, quelques mois après les déclarations de Pirmez à la Chambre, le professeur ordinaire à la faculté de philosophie et lettres de l'université de Gand Frédéric Hennebert publiait *La question des humanités en Belgique*. Dans cet ouvrage, il critiquait les partisans de l'enseignement moderne, mettant en garde contre les conséquences négatives qu'aurait une réforme comme celle envisagée sur la structure et la finalité de l'enseignement :

« Ce système a quelque chose de séduisant. Le nom de moderne dont il se pare suffirait seul pour lui concilier les sympathies de la masse inérudite. Être ancien, n'est pour rien, de notre temps, un titre à l'estime. Le préjugé qui sous l'ancien régime faisait déclarer bon tout ce qui était vieux, a été remplacé par le préjugé contraire, qui n'est pas moins absurde, que tout ce qui est neuf est excellent. Il n'y a pas de contradiction à croire au progrès, et à penser aussi que certaines choses sont plus ou moins soustraites à l'incessante mobilité du reste, parce qu'elles ont atteint de bonne heure, une perfection relative. Nous ne croyons pas, en conséquence, mériter le reproche de conservatisme obstiné, qu'on nous fait peut-être tout bas. Personne ne contestera qu'il n'en soit ainsi par exemple, de la sculpture. Pourquoi n'en serait-il pas de même de la didactique littéraire? Qu'on améliore notre enseignement officiel, et nous applaudirons : mais quand des voix influentes s'élèvent pour requérir sa destruction, on nous permettra bien d'ouvrir la bouche pour demander sa grâce »³⁹.

Les partisans des humanités modernes ne tardèrent guère à s'exprimer eux aussi. Dans *La question du grec et la réforme de l'enseignement moyen*⁴⁰, publié la même année, l'économiste Émile de Laveleye, tout en se déclarant un fervent admirateur de la langue grecque et de sa littérature, défendait l'idée que, puisqu'il était impossible d'enseigner correctement le grec compte tenu du faible nombre d'heures qui lui étaient attribué, il était préférable de carrément supprimer cette langue des programmes. Sa position était catégorique et sans appel.

Dans son plaidoyer en faveur des réformes, le ministre Pirmez avait fait référence à la manière dont la question des humanités était traitée dans les autres pays européens où le débat à leur sujet avait lieu. Ainsi qu'il le soulignait, la situation était sensiblement différente selon les pays. En Angleterre, la discussion semblait se prolonger sans déboucher sur des progrès concrets.

39 Frédéric Hennebert, *La question des humanités en Belgique*, Gand, E. Vanderhaeghen, 1869, p. 3-4.

40 Émile de Laveleye, *La question du grec et la réforme de l'enseignement moyen*, Bruxelles, A. Lacroix, Verboeckhoven Éditeurs, 1869.

En Allemagne, en revanche, une véritable réforme avait été engagée à partir de 1859 avec la réduction du nombre d'heures consacrées aux langues anciennes dans les *Gymnasien*. À côté de l'enseignement classique à finalité désintéressée prodigué dans ces établissements, avait été institué un enseignement moderne, orienté vers le concret et à vocation utilitaire, qui accordait davantage de place à des disciplines jugées plus en accord avec les nouveaux besoins socio-économiques. Cet enseignement se présentait sous deux formes, avec d'un côté les *Realgymnasien*, établissements où l'on enseignait le latin mais où le grec avait été remplacé par l'étude des langues vivantes, des mathématiques et des sciences ; et de l'autre, les *Realschulen* où les langues vivantes avaient remplacé le latin⁴¹. Selon Pirmez, cette formule fonctionnait de manière très satisfaisante et permettait de conserver des humanités fortes tout en proposant des formations secondaires dotées d'autres finalités. Pour appuyer son propos et montrer la supériorité du modèle scolaire allemand, le ministre rapportait les résultats de l'étude de cas effectuée en Allemagne en 1865 par l'inspecteur français Jean-Magloire Baudouin. Dans son *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, celui-ci passait en revue et décrivait en termes positifs les structures du système scolaire allemand :

« Dans l'Allemagne du Nord, ministres, bourgmestres et directeurs se sont empressés de m'ouvrir les portes de tous les établissements : la nation allemande, fière de ses nombreuses écoles, les montre avec une maternelle complaisance. Nulle part, en effet, l'instruction n'est répandue avec autant de profusion, donnée avec autant de désintéressement et dirigée avec autant de soin. Le plus petit bourg a son école primaire, la plus petite ville son gymnase, ses écoles bourgeoises et réelles, parfaitement organisés, dotés et surveillés. En Allemagne, tout le monde s'intéresse à la jeunesse : les plus hauts personnages et les plus grandes dames lui consacrent leur temps, leur fortune, leur expérience ; les meilleurs écrivains rédigent des livres pour les petits enfants ; les poètes ont composé, pour les leçons de gymnastique et de chant, des pièces de vers que les plus illustres compositeurs n'ont pas dédaigné de mettre en musique. Le peuple allemand tout entier paraît convaincu que s'occuper de l'instruction de la jeunesse, c'est remplir un devoir personnel et travailler à l'avenir du pays. Chacun se fait donc volontiers *Volkserzieher*, instituteur du peuple, et contribue pour sa part aux progrès de l'instruction générale »⁴².

41 *Chambre des Représentants. Discours prononcés par M. Eudore Pirmez, op. cit.*, p. 14-16.

42 Jean-Magloire Baudouin, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie impériale, 1865, p. I-II.

3. En quête d'autres modèles scolaires : la fascination du modèle scolaire allemand

L'intérêt des législateurs belges pour le système scolaire allemand n'était pas récent. En 1861, déjà, l'inspecteur de l'enseignement secondaire Joseph Gantrelle avait été chargé d'assister à la vingtième assemblée des philologues allemands qui s'était tenue à Francfort. Il avait rapporté de ce voyage une publication qui décrivait l'organisation et le fonctionnement des *Gymnasien* allemands⁴³. L'ouvrage, fort apprécié, avait été repris dans le *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen* publié en 1863 et soumis à l'attention du roi et des membres de la Chambre des représentants.

De manière générale, l'engouement pour le modèle scolaire allemand n'était pas particulier à la Belgique. Il se manifestait également dans les autres pays européens⁴⁴, ainsi que de l'autre côté de l'Atlantique⁴⁵. Parmi les voyages scientifiques effectués par des représentants d'autres pays européens pour étudier ce système, on mentionnera à titre indicatif, pour l'Italie, *L'istruzione secondaria in Germania e in Italia* de l'historien et homme politique italien Pasquale Villari, paru en 1865 quand il était directeur de la *Scuola Normale Superiore* de Pise⁴⁶, et, pour l'Angleterre, les travaux du poète anglais Matthew Arnold (*Schools and Universities on the Continent*, et *Higher Schools and Universities in Germany*), publiés au moment où il exerçait la fonction d'inspecteur des écoles⁴⁷. En raison de son offre scolaire diversifiée proposant un enseignement axé simultanément sur des humanités fortes et la promotion d'une culture moderne, le système scolaire allemand était perçu dans

43 Joseph Gantrelle, *Questions d'enseignement moyen, et vingtième assemblée des philologues allemands tenue à Francfort-sur-le-Mein, en 1861. Rapport adressé à M. le Ministre de l'Intérieur*, Bruxelles, Devroye, 1863.

44 Pour la France, Hélène Barbey-Say, *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994. Pour l'Angleterre, David Phillips, « Beyond Travellers-Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany », *Oxford Review of Education*, vol. 26, n° 1, 2000, p. 46-92 ; *id.*, « Learning From Elsewhere in Education: Some Perennial Problems Revisited With Reference to British Interests in Germany », *Comparative Education*, vol. 36, n° 6, 2000, p. 297-307. Pour l'Italie, Fabio Targhetta, « Unosguardo all'Europa », in Mirella Chiaranda (dir.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milan, Franco Angeli, 2010, p. 155-175.

45 Frederick E. Bolton, *The Secondary School System of Germany*, New York, D. Appleton, 1900 ; James E. Russell, *German Higher Schools. The History, Organisation and Methods of Secondary Education in Germany*, New York, Longmans Green, 1905.

46 Pasquale Villari, *Scritti pedagogici*, Turin, G. B. Paravia, 1868.

47 Matthew Arnold, *Schools and Universities on the Continent*, Londres, Macmillan, 1868 ; *id.*, *Higher Schools and Universities in Germany*, Londres, Macmillan, 1874.

les autres pays européens comme un modèle efficace qu'il fallait suivre. Ce fut notamment le cas en Italie, où il fut utilisé par le gouvernement comme source d'inspiration⁴⁸.

Après de longs et vifs débats, aux termes d'une décision prise en 1871, l'enseignement des deux langues anciennes fut maintenu en Belgique et la plupart des modifications proposées par le ministre Pirmez furent introduites dans les programmes. Les exercices écrits furent maintenus – il était trop tôt pour les abandonner – mais les nouveaux programmes invitaient les professeurs à prêter désormais moins d'attention à l'analyse des règles grammaticales des langues au profit de l'étude de leur littérature. En dépit des efforts faits par le gouvernement pour préserver les humanités tout en les modernisant, les partisans du maintien des humanités classiques ne se considéraient guère satisfaits. Comme le faisait remarquer l'inspecteur Gantrelle au vu des difficultés rencontrées par les professeurs pour appliquer les directives des nouveaux programmes, il était arrivé « ce qui arrive presque toujours dans les transactions de ce genre : en laissant par-ci par-là raturer ou ajouter, on [aboutit], malgré les précautions, à détruire ce qui formait un tout logique »⁴⁹.

Ce que met avant tout en lumière l'analyse de ce débat éclos dans les années 1870, c'est qu'à partir d'une remise en cause de l'enseignement du grec, la discussion s'était en réalité rapidement étendue à la question plus générale de la pertinence des humanités classiques comme modèle éducatif et formatif. Sans déboucher sur des changements immédiats, le débat sur l'utilité du grec, qui se prolonge dans le contexte des réformes des années 1880, enclenche le processus qui aboutit à la remise en cause des humanités en Belgique à la fin du XIX^e siècle.

48 Sur l'intérêt que suscite l'enseignement allemand en Italie, voir Francesco Marin, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Cologne, SH-Verlag, 2010. Pour les sources de l'époque, voir Giovanni Cesca, *La scuola secondaria unica*, Padoue, Drucker e Tedeschi, 1889; *id.*, *L'insegnamento secondario classico*, Padoue, Drucker Editori, 1891; Domenico Denicotti, «L'istruzione secondaria classica in Francia, in Prussia, in Sassonia, in Austria e in Italia», *Rivista italiana di scienze, lettere ed arti*, vol. 2, 1874, p. 508-545; Alfredo Piazzi, *Scuole e Questioni pedagogiche in Germania*, Rome, Tipografia terme Diocleziane di G. Balbi, 1894.

49 Joseph Gantrelle, *Observations sur le nouveau programme de l'enseignement des langues classiques*, Gand, Imprimerie Vanderhaeghen, 1871, p. 399.

III. La réforme de 1881 : un épisode important dans l'histoire des humanités en Belgique

Dans un monde en mutation caractérisé notamment par l'émergence d'une petite et moyenne bourgeoisie avide de s'instruire sans pour autant envisager pour ses enfants les seules carrières libérales, l'enseignement secondaire classique n'apparaissait donc plus en mesure de répondre aux attentes de la société. Dans l'intention de clarifier la question complexe de la nécessaire réorganisation des filières, des commissions d'études furent mises en place dans plusieurs pays européens. Par ordre chronologique de création, la commission belge de 1878⁵⁰, la commission Ribot de 1898 en France⁵¹, la *Schulkonferenz* allemande en 1900⁵² et la *Commissione Reale* italienne en 1905⁵³.

Composées d'hommes compétents appartenant au monde de l'instruction ou de députés chargés de discuter ces questions délicates, ces commissions se trouvaient confrontées à une tâche difficile. Tirillées entre les revendications des défenseurs des humanités classiques et celles des partisans des humanités modernes, elles étaient censées proposer une solution à même de concilier des exigences opposées, parfois incompatibles. Si tout le monde s'accordait sur la nécessité d'une réforme, le contenu de celle-ci faisait l'objet de vues très divergentes. Dans quelle direction fallait-il se tourner ? Fallait-il simplement ménager dans les curricula plus de places aux sciences et aux langues modernes ? Devait-on maintenir l'enseignement des langues classiques dans certaines filières seulement ? Devait-il rester obligatoire pour tous les élèves ?

Dans la commission belge, les discussions tournaient autour de trois thèmes : la pertinence de la création d'un tronc commun qui aurait retardé

50 *Discussion relative aux réformes à introduire dans l'organisation de l'enseignement des humanités en Belgique. Compte rendu détaillé des séances du Conseil de perfectionnement de l'instruction moyenne*, Bruxelles, F. Gobbaerts, 1880.

51 Alexandre Ribot, *Enquête sur l'enseignement secondaire. Rapport général fait au nom de la Commission de l'enseignement*, Paris, Imprimerie de la Chambre des députés/Motteroz, 1899. Sur les résultats de l'enquête et la réforme qui en a découlé, voir Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, 2008, p. 29-81.

52 Luciano Canfora, *Wilamowitz und die Schulreform. Das griechische Lesebuch. Der altsprachliche Unterricht*, cahier 3, n° 25, 1882, p. 5-19.

53 *Ministero della pubblica istruzione. Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, I, Relazione*, Rome, Tip.-Impr. Cecchini, 1909.

le moment du choix des élèves vers l'une des différentes filières ; la possibilité d'établir des passerelles entre les enseignements classique et professionnel ; celle de créer dans l'enseignement secondaire classique des filières sans langues anciennes qui auraient néanmoins permis aux candidats, sous certaines conditions, de s'inscrire dans certaines facultés universitaires.

1. La Commission des dix-sept et la réforme belge de 1881

Une dizaine d'années après les premiers débats passionnés auxquels elle avait donné lieu, la querelle autour de l'avenir des humanités revint en force sur le devant de la scène belge dans une conjoncture politique et sociale différente. La création, le 19 juin 1878, d'un ministère exclusivement en charge de l'Instruction publique, auparavant sous la responsabilité du ministère de l'Intérieur⁵⁴, et l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement libéral accordant une grande priorité à l'enseignement, créaient des conditions très favorables au changement. Dès 1879, ce gouvernement nouvellement constitué mettait en place une commission spéciale chargée de préparer un avant-projet de réforme de l'organisation de l'enseignement des humanités, connue sous le nom de Commission des dix-sept. Elle était en effet composée de dix-sept experts : huit professeurs exerçant dans les différents athénées du royaume⁵⁵, quatre professeurs d'université⁵⁶, quatre hauts fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique et un représentant de la Ligue de l'enseignement⁵⁷. Avant d'être soumis au vote, le projet qu'elle allait proposer devait être examiné par

54 Lorsque le parti catholique, qui avait remporté une éclatante victoire aux élections parlementaires du 10 juin 1884, put former un gouvernement homogène, ce ministère fut immédiatement supprimé, dès le 16 juin.

55 Il s'agit respectivement des professeurs : Branquart (préfet des études de l'athénée royal de Bruxelles), Demoor (professeur de rhétorique latine à l'athénée royal de Tournai), Dufief (professeur d'histoire et de géographie à l'athénée royal de Bruxelles), Fleury (professeur de sciences naturelles à l'athénée royal de Liège), Gérard (préfet des études de l'athénée royal de Liège), Lecointe (professeur de mathématiques supérieures à l'athénée royal d'Anvers), Sabbe (professeur de langue flamande à l'athénée royal de Bruges) et Schreurs (préfet des études de l'athénée royal de Gand).

56 Delbœuf (professeur à la faculté de philosophie et lettres de l'université et à l'école des humanités à Liège), Gantrelle (ancien inspecteur de l'enseignement moyen pour les humanités, professeur à la faculté de philosophie et lettres de l'université de Gand), Vander Kindere (professeur à la faculté de philosophie et lettres de l'université de Bruxelles) et Wagner (professeur à l'école normale des humanités à Liège dans la section des langues modernes).

57 Dumont (inspecteur général de l'enseignement moyen), Gilles (inspecteur de l'enseignement pour les humanités), Greyson (directeur général de l'enseignement moyen), Tempels (auditeur militaire, vice-président de la Ligue de l'enseignement) et Vinçotte (inspecteur de l'enseignement moyen pour les sciences).

le Conseil de perfectionnement⁵⁸, organe chargé de conseiller le gouvernement en matière éducative.

L'analyse des comptes rendus des débats de la Commission des dix-sept permet d'entrer dans les coulisses des discussions. De manière générale, trois ensembles de questions sur l'organisation des humanités y furent débattus. Le premier portait sur les matières qu'il fallait considérer comme indispensables. Chaque discipline était évaluée de ce point de vue en fonction de deux critères : le lien qu'elle entretenait avec les besoins de l'époque et l'intérêt de son enseignement pour le développement intellectuel de l'élève. De l'analyse des débats, il ressort que les membres de la commission se répartissaient à cet égard en trois groupes distincts, mettant respectivement en avant les langues classiques, les langues modernes, les sciences naturelles et les mathématiques. Au total, cinq plans d'études différents avaient été soumis⁵⁹. Tous s'accordaient cependant à reconnaître qu'un enseignement complet des humanités devait comporter l'étude obligatoire des langues nationales, des langues étrangères, des langues classiques (essentiellement le latin), mais aussi de l'histoire et de la géographie, des mathématiques et des sciences naturelles⁶⁰. Les divergences d'avis portaient sur le nombre d'heures qu'il fallait attribuer à chaque matière, notamment en fonction de la finalité des études poursuivies⁶¹. Fallait-il dispenser le même nombre d'heures de latin aux étudiants qui se destinaient à la médecine et à ceux qui allaient embrasser la carrière de lettres ? Sur lequel des modèles scolaires existant ailleurs en Europe fallait-il prendre exemple ? Le second groupe de questions concernait la durée du cycle d'études. Compte tenu du nombre croissant de disciplines enseignées et de la charge de travail de plus en plus importante des élèves, ne fallait-il pas s'aligner sur d'autres pays européens où il était plus long : neuf années d'études en Allemagne, huit en Italie et en Autriche ?⁶² Enfin, le troisième volet des débats portait sur les méthodes d'enseignement.

58 Sur le rôle joué par ce conseil, voir Mara Donato Di Paola, «Il Consiglio di perfezionamento e la legge del 1850: professori-tecnici al servizio dello sviluppo della pubblica istruzione in Belgio», in Elisa Grandi, Deborah Paci (dir.), *La politica degli esperti. Tecnici e tecnocrati in età contemporanea*, Milan, Unicopli, 2014, p. 39-51.

59 *Discussion relative aux réformes à introduire dans l'organisation de l'enseignement des humanités en Belgique*, *op. cit.*, p. 310-315.

60 *Ibid.*, p. 279.

61 *Ibid.*, p. 20-30.

62 *Ibid.*, p. 21.

Les résultats obtenus par les élèves dans les langues classiques étant jugés insatisfaisants, fallait-il modifier les méthodes ?

Un sujet paraît avoir constitué une sorte de fil conducteur des discussions : les modèles scolaires étrangers, dont on exposait la structure et l'organisation ainsi que leurs avantages et leurs limites. Pourquoi cette référence systématique aux modèles étrangers ? La réponse est contenue dans les propos du professeur d'université Louis-Chrétien Roersch, déclarant qu'il était préférable, « au lieu de vouloir construire un édifice nouveau sur un plan idéal, de suivre un plan déjà réalisé quelque part »⁶³. Contrairement à ce qu'on a pu observer dans d'autres circonstances, les membres de la commission ne tiraient pas leur connaissance des systèmes éducatifs étrangers des conclusions de missions organisées par les ministères, mais de la lecture de la presse pédagogique, des documents législatifs et rapports statistiques et des conversations qu'ils avaient eues avec des collègues, notamment allemands, lors de voyages effectués à titre personnel⁶⁴.

2. Le modèle scolaire allemand : un modèle performant

Aux yeux des réformateurs belges, le modèle pédagogique allemand l'emportait sur les autres parce qu'il présentait plusieurs grands avantages. Trois arguments étaient invoqués en sa faveur. Les professeurs belges avaient le sentiment que dès lors que l'on décidait de prendre exemple sur d'autres pays européens, il fallait se tourner vers celui où l'étude et l'enseignement des humanités étaient les plus florissants : « pour faire chez nous des savants, prenons les moyens adoptés pour les former là où il y a le plus de savants. Sans contredit, l'Allemagne tient de nos jours la première place dans la haute culture intellectuelle »⁶⁵. Le second argument en faveur du modèle allemand était qu'il « fonctionn[ait] avec succès depuis de longues années » : c'était un modèle performant, qui avait fait ses preuves et dont l'adoption ne présentait donc que peu de risques. Enfin et surtout, ce qui rendait le modèle particulièrement attrayant est la façon dont l'enseignement secondaire y était structuré autour de trois types d'établissements : le *Gymnasium*, qui préparait aux professions libérales, le *Realgymnasium* qui préparait aux

63 *Ibid.*, p. 7.

64 *Ibid.*, p. 9 et p. 324-325.

65 *Ibid.*, p. 7.

carrières scientifiques et la *Höhere Bürgerschule* ou *Realschule* qui formait les futurs techniciens et ingénieurs⁶⁶. Autant de composantes de cette offre scolaire diversifiée, adaptée aux besoins que les autorités belges cherchaient à mettre en place. Pour cette raison, beaucoup des dispositions de la réforme de l'enseignement en Belgique envisagée à cette époque s'inspirèrent directement de caractéristiques du modèle scolaire allemand : organisation du cursus en fonction de trois types d'enseignement, allongement des années d'études, augmentation du nombre d'heures d'étude du latin dans la section des humanités classiques, dispense de l'étude du grec dans certaines filières classiques orientées vers d'autres finalités (sciences physiques et mathématiques ; sciences naturelles et médicales), renforcement de l'étude des langues modernes dans les humanités modernes (qui remplaçaient l'ancienne section professionnelle).

L'usage de la référence étrangère répondait à une double logique : rassurer l'opinion publique, en montrant à l'aide de chiffres et de faits la réussite d'un modèle performant, et justifier, par comparaison, la nécessité d'une réforme pour la prospérité du pays et le redressement du niveau des études. Avalisées par le Conseil de perfectionnement, les recommandations de l'avant-projet de la Commission des dix-sept furent traduites en textes de loi dans la réforme de 1881. La longueur du cycle des humanités était maintenue à sept années d'études. Bien que tous les experts interrogés se fussent déclarés favorables à un allongement, le gouvernement craignait qu'une mesure de ce type ne porte préjudice à l'enseignement officiel en rendant plus attrayant l'enseignement libre qui, n'étant pas financé par l'État, n'était pas contraint de respecter les mêmes règles et principes⁶⁷. Sur un marché scolaire concurrentiel, n'était-il pas évident que les élèves allaient préférentiellement choisir le cycle d'études conduisant le plus rapidement au diplôme secondaire ? En revanche, il fut décidé d'organiser différemment ce cycle de sept ans. Le nouveau programme établissait en effet un cursus commun de deux années (la septième et la sixième), suivi, en classe de cinquième, d'une bifurcation vers au choix la section des humanités, qui préparait aux carrières libérales, ou la section

66 *Ibid.*, p. 8-10. Sur l'enseignement secondaire et technique en Allemagne, voir Wolfgang König, *Wilhelm II und die Moderne. Der Kaiser und die technisch-industrielle Welt*, Paderborn, Schöningh, 2007 ; Detlef K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zur Theorie und Praxis der Schulorganisation im 19. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.

67 Jan De Maeyer, Paul Wynants (éd.), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution, 19^e-21^e siècles*, Louvain, Éditions Averbode-Erasme, 2016.

professionnelle, dans laquelle les langues anciennes n'étaient pas enseignées et qui préparait aux carrières commerciales et industrielles. De cette manière, les élèves pouvaient repousser plus loin le choix de l'orientation qu'ils souhaitaient suivre⁶⁸.

Le programme du cursus commun était aligné sur celui des écoles moyennes. En créant ainsi une passerelle entre les deux types d'établissements, l'objectif était de rendre possible une exploitation plus flexible du cadre de l'enseignement secondaire, permettant d'orienter plus efficacement les élèves en fonction de leurs aptitudes. La passerelle permettait ainsi à un élève s'étant orienté vers un cycle court (l'école moyenne) de pouvoir décider de s'orienter vers un cycle long (athénée), ou à l'inverse, à celui qui avait entrepris un cycle long de s'orienter vers un cycle court⁶⁹. Une nouveauté introduite parallèlement consistait à repousser le début de l'apprentissage des langues classiques à la classe de cinquième, c'est-à-dire après le tronc commun. Les premières langues étudiées par les élèves étaient ainsi la langue maternelle et les langues modernes⁷⁰. Dans l'esprit des réformateurs, la maîtrise préalable de ces langues était de nature à améliorer l'apprentissage du latin. Une idée révolutionnaire, puisque durant des siècles on avait soutenu exactement le contraire.

Enfin, la réforme introduisait à titre expérimental un système de quatre catégories d'humanités différentes comprenant, à côté des humanités complètes traditionnelles, trois types d'humanités spécialisées. Il donnait lieu à quatre sections définies en fonction des quatre types de carrières auxquelles se destinaient les élèves et des études supérieures correspondantes. Dans chaque section, le nombre d'heures attribué à chaque matière variait en fonction de la finalité poursuivie. La première section, baptisée «humanités complètes», permettait à l'élève l'ayant fréquentée de poursuivre ses études dans n'importe quelle faculté universitaire. Les trois autres limitaient cette possibilité à certaines facultés: la seconde section, qui comportait également l'étude du latin et du grec, ouvrait aux études littéraires et de droit; la troisième (où le grec était remplacé par un programme plus poussé en mathématiques et en physique) préparait à l'examen d'entrée aux facultés d'ingénierie et de sciences physiques et mathématiques; la quatrième section (dans laquelle

68 *Discussion relative aux réformes à introduire dans l'organisation de l'enseignement des humanités en Belgique, op. cit.*, p.297-298.

69 *Ibid.*

70 *Ibid.*, p.274.

le grec était supprimé au bénéfice d'un renforcement des sciences) donnait accès aux facultés de sciences naturelles et médicales⁷¹.

3. Le revirement catholique : une réforme trop audacieuse et controversée

Face à cette série de mesures, les critiques ne tardèrent pas à se manifester. On dénonça plus particulièrement « l'ultra-spécialisation des filières », qui rompait, disait-on, avec ce qui faisait l'essence des humanités classiques, et en altérait l'esprit. En 1887, six ans après le vote de la réforme, une bonne partie des nouveautés introduites par la loi furent donc annulées par le gouvernement catholique d'Auguste Beernaert (1884-1894), arrivé au pouvoir en 1884. Le tronc commun fut supprimé ainsi que, par voie de conséquence, la possibilité de passerelle entre l'athénée et l'école moyenne. L'enseignement des langues classiques dès la première année du cursus scolaire fut restauré. Enfin, en lieu et place des quatre formules d'humanités envisagées, deux seulement furent définies : les humanités gréco-latines, pour ceux qui se destinaient aux carrières libérales, et les humanités latines-mathématiques, au programme desquelles l'enseignement du grec ne figurait pas mais qui proposaient une formation scientifique plus étendue à ceux qui envisageaient de poursuivre des études d'ingénierie, de sciences physiques ou de mathématiques. Dans l'esprit de ses inventeurs, cette formule permettait de conserver une partie de la souplesse voulue par les législateurs de 1881. Elle avait aussi pour caractéristique que le système d'enseignement secondaire belge se trouvait ainsi rigoureusement calqué sur son équivalent allemand. Les humanités gréco-latines, avec l'enseignement du grec et du latin, correspondaient au *Gymnasium*; les humanités latines-mathématiques, avec le latin mais sans le grec, au *Realgymnasium*; et la section professionnelle, symboliquement rebaptisée « humanités modernes », à la *Realschule* sans latin, ou la *Höhere Bürgerschule*. Cette organisation des sections reste quasiment inchangée jusque très avant dans le XX^e siècle. Trois ans plus tard, la loi du 10 avril 1890 validait les conditions d'entrée à l'université. Elle stipulait que les candidats qui aspiraient au grade de candidats-ingénieurs étaient tenus de se présenter à l'examen d'entrée munis d'un certificat homologué d'humanités gréco-latines⁷².

71 Dominique Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, p. 275.

72 *Ibid.*, p. 273.

L'homologation était accordée par un jury mixte composé de représentants de l'enseignement officiel et libre⁷³. En redonnant cette importance à la connaissance des langues classiques pour l'accès à l'université, la loi de 1890 constituait donc un pas en arrière par rapport aux dispositions de 1881.

À côté de ces aménagements, le gouvernement catholique revint sur d'autres dispositions de la loi de 1881. Son objectif était, de fait, de mettre fin à la politique mise en œuvre par les gouvernements libéraux au cours des années précédentes. Le ministère de l'Instruction fut ainsi supprimé, l'enseignement revenant sous la responsabilité du ministère de l'Intérieur. Par la loi du 20 septembre 1884, le gouvernement catholique établit de surcroît que le nombre d'athénées et d'écoles moyennes fixé en 1881 comme un plancher (un minimum) se transformait en plafond (un maximum). Le nombre d'athénées était donc limité à 20 et celui des écoles moyennes pour garçons et pour filles à, respectivement, 100 et 50. L'objectif était évidemment de limiter l'expansion du réseau officiel d'enseignement (il s'agit du réseau d'État). Ces mesures resteront d'application durant toute la période pendant laquelle les catholiques resteront au pouvoir (1884-1914). Elles seront remises en question après la Première Guerre mondiale face à l'afflux d'élèves venant engorger les classes⁷⁴.

On remarquera que, bien que l'enseignement du français, des langues vivantes et des sciences ait été progressivement renforcé au cours des années, le latin est pour autant loin d'avoir disparu des programmes⁷⁵. Tout au contraire, il est demeuré, au sommet de la hiérarchie de l'enseignement secondaire, la discipline reine, celle dont la maîtrise définissait la culture générale et donnait accès à l'université⁷⁶. À quoi tenait cette suprématie incontestée ?

Le prestige dont bénéficiait la culture classique dans les principales nations européennes provenait en grande partie de la place qu'elle occupait dans la

73 Pieter Dhondt, *Un double compromis : enjeux et débats relatifs à l'enseignement universitaire en Belgique au XIX^e siècle*, Gand, Academia Press, p. 175.

74 *Ibid.*, p. 234.

75 Sur la place du latin dans la société belge au XIX^e siècle, voir Christophe Bertiau, «Le latin face aux langues modernes. Deux débats belges des années 1840-1850», *Revue belge d'histoire contemporaine*, vol. 47, n° 1, 2017, p. 102-131 ; *id.*, *Un «Ancien» perdu parmi les Modernes ? L'œuvre de Jean Dominique Fuss (1781-1860), poète néo-latin*, thèse de doctorat, université libre de Bruxelles, 2016.

76 Sur la répartition des enseignements dans les grilles horaires de la section des humanités et la section professionnelle, voir Mara Donato Di Paola, «Educational policy on Language Teaching in Belgian Secondary Schools, 1830-1890», *History of Education & Children's Literature*, vol. 10, n° 2, 2015, p. 157-183.

culture des élites cléricales et gouvernementales des périodes antérieures⁷⁷. Plutôt que sur son pouvoir économique grandissant, la bourgeoisie du XIX^e siècle avait fait le choix d'asseoir sa légitimité sur le savoir dont elle prétendait partager la possession avec les classes supérieures traditionnelles, et sa reconnaissance par les titres scolaires et universitaires. Désireuse de se définir, comme l'aristocratie, par ce qu'elle était essentiellement plutôt que ce qu'elle faisait accidentellement, la bourgeoisie plaçait officiellement dans son échelle de valeurs l'éducation et la connaissance au-dessus de la possession de richesses. Reflétant cette appréciation, les systèmes éducatifs européens traduisaient, dans la hiérarchie des disciplines, les aspirations de la bourgeoisie à devenir la nouvelle aristocratie⁷⁸.

Pour entrer dans la fonction publique, accéder à l'université qui préparait aux professions libérales tant convoitées, ainsi qu'aux fonctions de professeur de l'enseignement secondaire et universitaire, un diplôme de la filière classique était nécessaire (ce qui n'était pas le cas pour les écoles moyennes). Sa détention faisait accéder son possesseur à une de ces professions diplômées composant l'élite instruite qui tirait son prestige de son capital culturel, élite « mandarinale » ou « distinguée »⁷⁹, distincte de la bourgeoisie commerciale et industrielle⁸⁰. Fonctionnant comme un titre d'appartenance à cette élite, la formation classique ouvrait à celui qui l'avait suivie des perspectives de carrière et d'ascension sociale. La connaissance des langues classiques devenait notamment dans ce contexte le passeport pour l'accès à certaines fonctions de haut niveau liées à l'État⁸¹.

Le caractère ostensiblement non utilitaire de la formation littéraire classique ne faisait à cet égard qu'accroître son prestige⁸². Et l'association de cette formation avec la classe dirigeante légitimait ceux qui prétendaient rejoindre celle-ci à y prendre place. Distinguant la personne d'élite de l'homme ordinaire⁸³, la

77 Sur la réception de la culture classique en Belgique, voir Athéna Tsingarida, Annie Verbanck-Piérard (dir.), *L'Antiquité au service de la Modernité? La réception de l'antiquité classique en Belgique au XIX^e siècle*, Bruxelles, Le Livre Timperman, 2009.

78 Fritz Ringer, «La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 6.

79 Jürgen Kocka (dir.), *Les bourgeoisies européennes au XIX^e siècle*, Paris, Belin, 1996, p. 7-9.

80 Fritz Ringer, «La segmentation des systèmes d'enseignement», *op. cit.*, p. 7.

81 Adolfo Scotto Di Luzio, *Il liceo classico*, Bologne, Il Mulino, 1999, p. 32-33.

82 Christophe Bertiau, «Neo-Latin Literature in Nineteenth-Century Europe. An Overview», *History of European Ideas*, vol. 43, n°5, 2017, p. 416-426.

83 Pierre Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

maîtrise du latin semblait justifier le pouvoir du premier sur le second⁸⁴. Des différences d'éducation se traduisaient ainsi en différences sociales par un processus essentiellement symbolique.

4. Segmentation de l'enseignement et transferts de modèles en Belgique

Les réformes de l'enseignement entreprises par le gouvernement belge à la fin du XIX^e siècle, ainsi que les débats dont elles sont issues et auxquelles elles ont donné lieu, sont révélatrices d'un état d'esprit que l'on pouvait alors observer dans l'Europe entière à ce moment. De manière générale, tout le monde s'accordait à reconnaître que l'aménagement apporté durant les années précédentes aux humanités classiques, qui avait consisté à ajouter aux programmes existants des heures consacrées aux disciplines non classiques, avait abouti à un surmenage des élèves sans améliorer significativement l'étude ni des matières scientifiques ni des langues anciennes. Une réforme était donc nécessaire pour des raisons d'efficacité pédagogique⁸⁵.

Mais une réforme dans quelle direction ? Le véritable enjeu des violents débats sur l'avenir de l'enseignement secondaire, opposant traditionalistes partisans des humanités classiques et modernistes partisans d'un enseignement plus adapté aux nouvelles exigences techniques et scientifiques de la société, se situait sur un plan profond. Il s'agissait en effet de l'équivalence des diplômes et de ses implications sociales. Une des conséquences de l'établissement des différentes filières secondaires sur un pied d'égalité aurait en effet été d'ouvrir largement l'accès à l'université, donc aux professions libérales⁸⁶. Aux yeux des traditionalistes, l'accès des diplômés des filières nouvelles à l'université allait se traduire par la mise sur le marché d'un prolétariat de formation universitaire politiquement dangereux et inapte au travail, des « déracinés », pour reprendre l'expression servant de titre au célèbre roman de Maurice Barrès de 1897. Pour défendre dans sa singularité et sa spécificité la filière classique et éviter sa dévalorisation, il fallait donc dans leur esprit détourner les élèves médiocres vers les autres filières, en favorisant l'essor d'une offre scolaire diversifiée.

84 Christophe Bertiau, *Un « Ancien » perdu parmi les « Modernes »... ?*, op. cit., p. 134.

85 James Albisetti, « The Debate on Secondary School Reform in France and Germany » in Detlef Müller, Fritz Ringer, Brian Simon (dir.), *The Rise of the Modern Educational Systems. Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 181-196.

86 *Ibid.*

Sous l'influence de telles idées s'est ainsi mis en place en Europe ce que Fritz Ringer a défini comme un processus de segmentation de l'enseignement : une division des systèmes d'enseignement nationaux en écoles et programmes parallèles, avec des voies classiques et non classiques, se distinguant à la fois par leurs contenus, les études supérieures et les professions auxquelles elles donnaient accès, et l'origine sociale des élèves⁸⁷. Incontestablement, le développement de cette segmentation dans l'enseignement secondaire européen a eu pour effet la généralisation d'un système d'enseignement stratifié, légitimant la société de classes et facilitant sa reproduction⁸⁸. Si l'idée que les humanités gréco-latines devaient rester la seule voie d'accès à toutes les facultés s'est révélée si difficile à combattre, c'est parce que l'étude des langues classiques, en particulier du latin, était perçue comme le meilleur moyen de sélection. Malgré le renforcement de la place des langues nationales, des langues vivantes et des sciences dans les programmes, le latin n'a de fait pas disparu de ceux-ci, demeurant au contraire la discipline donnant accès à l'université⁸⁹.

Le phénomène des réformes scolaires, dont la plupart aboutiront à une reconfiguration de la structure des filières et à l'équivalence des diplômes, a touché les différents pays européens avec des décalages chronologiques qui s'expliquent dans une large mesure par les spécificités nationales. Pour voir établir l'équivalence des diplômes d'humanités classiques et modernes, il faudra attendre le début du XX^e siècle pour les pays les plus avancés. Cette mesure sera adoptée en Allemagne à l'occasion de la réforme de 1900, et en France avec celle de 1902. En Belgique, l'équivalence des diplômes pour l'accès à l'ensemble des facultés universitaires se fera beaucoup plus tardivement. Le premier pas en ce sens sera accompli à la fin des années 1940. Modifiant sur ce point les lois organiques de l'enseignement supérieur et de l'enseignement moyen, la loi du 14 août 1947, tout en maintenant le principe selon lequel seules les humanités gréco-latines donnaient accès à toutes les facultés universitaires, disposait qu'un diplôme d'humanités latines-mathématiques ou d'humanités modernes scientifiques était suffisant pour entrer dans une faculté scientifique

87 Fritz Ringer, «La segmentation des systèmes d'enseignement», *op. cit.*, p. 6-20.

88 Detlef Müller, «The Process of Systematisation: The Case of German Secondary Education» in Detlef Müller, Fritz Ringer, Brian Simon (dir.), *The Rise of the Modern Educational Systems*, *op. cit.*, p. 15-52.

89 Sur la répartition des enseignements dans les grilles horaires de la section des humanités et la section professionnelle, voir Mara Donato Di Paola, «Educational Policy on Language Teaching», *art. cit.*, p. 157-183.

(le principe du certificat homologué d'humanités gréco-latines requis par loi de 1890 était ainsi abrogé). Deux ans plus tard, était créée dans l'enseignement moyen de l'État une section expérimentale d'humanités latines scientifiques qui donnait également accès aux différentes facultés scientifiques. Finalement, c'est la loi d'omnivalence du 8 juin 1964 qui donnera le coup de grâce au privilège d'exclusivité des humanités gréco-latines. En reconnaissant l'équivalence des diplômes d'humanités anciennes et d'humanités modernes, et en statuant que tous les diplômés d'humanités pouvaient s'inscrire dans « toutes les facultés universitaires dans les mêmes conditions (moyennant la réussite d'un examen de maturité passé devant un jury interne à l'école fréquentée par l'élève) », et en convenant également que le diplôme des humanités techniques était suffisant pour entrer à l'université, moyennant la réussite d'un examen de maturité passé devant un jury externe à l'école fréquentée par l'élève, cette loi mettait définitivement fin à l'hégémonie des humanités classiques⁹⁰.

Conclusion

Quelles conclusions tirer de l'histoire de la réforme belge de 1881? Observé attentivement, le cas belge montre les limites des transferts de modèle. L'objectif était, pour aider l'école secondaire à faire face à des besoins nouveaux, d'adapter aux particularités locales certains aspects du modèle allemand, plus particulièrement le concept de la *Realschule*. Des raisons majeures s'opposaient toutefois à un transfert complet de la formule telle qu'elle était appliquée en Allemagne. Dans ce pays, l'enseignement classique et l'enseignement moderne étaient dispensés dans des établissements séparés⁹¹. En Belgique, en revanche, ils le furent dans des sections différentes des mêmes établissements. Une modification de l'organisation administrative de l'enseignement ne pouvait en effet être envisagée pour des raisons budgétaires et d'organisation interne, et parce qu'on craignait qu'un changement de structure trop profond ne favorise le développement de l'enseignement privé, autorisé en vertu du principe de liberté d'enseignement et qui bénéficiait déjà d'un succès incontestable⁹².

90 Dominique Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, op. cit., p. 276-277.

91 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, op. cit., p. 224.

92 Pour approfondir les difficultés rencontrées par la loi de 1850 qui proclame la liberté d'enseignement, voir Adriaan Brosens, « De strijd om de wet van 1850 op het middelbaar onderwijs », *Anciens Pays et Assemblées d'États*, n° 59, 1972, p. 79-127; Henri Fassbender, « L'épiscopat belge et le projet de

Dans un tel contexte, l'appropriation du modèle allemand s'est effectuée en deux étapes : dans un premier temps, on a procédé à la sélection des principes, des formules ou des idées qui pouvaient faire l'objet d'emprunts, qui ont ensuite été transposés en les adaptant aux réalités locales belges. Mais pour les raisons mentionnées, ce transfert est resté limité au contenu et à l'organisation pédagogique de l'enseignement secondaire, sans impliquer ce qui touchait à sa structure administrative. Ce que les réformateurs ont principalement retenu du modèle allemand était l'idée d'une différenciation pédagogique de l'enseignement dans l'enseignement secondaire, visant à l'adapter aux besoins d'une société industrialisée, tout en préservant une différenciation sociale.

Christophe Charle et Michel Espagne ont mis en lumière la fascination qu'exerçait à cette époque dans de nombreux pays européens le modèle universitaire allemand⁹³. Il semblerait bien qu'une remarque du même genre doive être faite au sujet du système allemand d'enseignement secondaire. Peut-on pour autant parler, comme on parle de l'université allemande, de quelque chose comme une « école allemande » ? Les travaux de Monique Mombert, notamment, invitent à répondre à cette question de manière prudente et nuancée. La situation scolaire outre-Rhin était en effet bien plus complexe et diversifiée que la représentation que s'en faisaient les observateurs des autres pays européens, influencés sur ce point, il faut le souligner, par les efforts faits par les Allemands eux-mêmes pour donner de leur système d'enseignement l'image d'une entité plus homogène qu'elle était dans la réalité⁹⁴.

Les travaux de l'historien Pieter Dhondt ont montré que le système universitaire belge du XIX^e siècle s'est largement construit sur la base d'un double

loi sur l'enseignement moyen de 1850. Attitudes et opinions », *Bulletin de l'Institut historique belge de Rome*, n° 40, 1969, p. 469-520. Pour approfondir l'histoire du réseau privé en Belgique, voir Xavier Dusaussoit, *Les Jésuites dans la ville. Les collèges jésuites et la société belge du XIX^e siècle (1831-1914)*, Bruxelles, Le Cri, 2011.

93 Voir respectivement Christophe Charle, « Sciences morales, sciences sociales, sciences politiques et le débat sur la "crise fin de siècle" en Europe », *Revue germanique internationale*, n° 6, 2007, p. 17-37 ; *id.*, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 8-19 ; Michel Espagne, Michael Werner (dir.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e-XIX^e siècles)*, Paris, Éditions Recherche sur les civilisations, 1988.

94 Monique Mombert, « Le système éducatif allemand sous le *Kaiserreich* : entre pluralisme et unité nationale », in Catherine Maurer (dir.), *Les espaces de l'Allemagne au XIX^e siècle. Frontières, centres et question nationale*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2010, p. 124 ; Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, *op. cit.*, p. 46-47.

compromis, s'inspirant à la fois des modèles allemand et français tout en garantissant au niveau national des libertés équivalentes aux universités libres et aux universités d'État⁹⁵. Une remarque de même nature pourrait être faite au sujet du système d'enseignement secondaire belge, très proche à certains égards du système allemand tout en présentant certains traits du système français, et qui prend également nécessairement en compte tout ce qui découle de la liberté d'enseignement proclamée par l'article 17 de la Constitution de 1831⁹⁶. Les réformes de l'enseignement secondaire engagées en Belgique à la fin du XIX^e siècle constituent un exemple de transfert partiel d'un modèle scolaire étranger. L'étude de faits de ce type gagnerait à être approfondie par une analyse plus fouillée des réseaux et des canaux de diffusion qui ont rendu possible de tels transferts. Il serait notamment très utile de mieux identifier les acteurs impliqués dans ces échanges, en tentant de comprendre comment ils sont entrés en contact et ont maintenu leurs relations. La mécanique du processus de sensibilisation devrait être mieux documentée. Comment les idées sur les modèles étrangers sont-elles nées et se sont-elles propagées? Quel était leur degré de véracité? Dans quelle condition la réception des informations s'est-elle opérée? Une enquête systématique sur les modèles scolaires étrangers étudiés dans les différents pays permettrait à cet égard d'effectuer des comparaisons intéressantes.

Dans son ouvrage *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Charles-Victor Langlois, à l'instar d'autres contemporains, soulignait que la crise de l'enseignement secondaire, qu'il décrivait comme « un malaise général et chronique, avec des recrudescences qui se traduis[aient] par des polémiques passionnées, des enquêtes et des réformes »⁹⁷, était un problème européen⁹⁸. C'était assurément le cas. Mais jusqu'à quel point le problème se présentait-il dans les différents pays de manière identique? L'approfondissement de cette question et d'autres de même nature, ainsi qu'une étude attentive du contexte économique et social dans lequel les débats sur l'enseignement secondaire se sont tenus, aiderait à répondre à la question fondamentale que soulève la ressemblance frappante des réformes scolaires adoptées partout en

95 Pieter Dhondt, *Un double compromis...*, op. cit.

96 Pol Defosse, *Dictionnaire historique de la laïcité*, Bruxelles, Luc Pire Éditions, 2005, p. 9.

97 Charles-Victor Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Paris, Société nouvelle, 1900, p. 2.

98 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, op. cit., p. 209.

Europe à la fin du XIX^e siècle : dans le processus d'homogénéisation observé, il conviendrait de préciser la part due aux phénomènes d'imitation, d'emprunt et d'adaptation, et celle relevant d'une convergence spontanée de systèmes confrontés à des contraintes et des défis identiques.

Mara Donato Di Paola

Université d'Oxford, Université libre de Bruxelles

mdonatod@gmail.com