

REGARDS CROISÉS SUR LES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE À TRAVERS UNE ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE WILHELM VON (GUILLAUME DE) HUMBOLDT (1767-1835) ET JULES FERRY (1832-1893)

Fatim Aïssé HANE
fatimaisse2.hane@ucad.edu.sn
Université de Dakar, Sénégal

Abstract: *This work explores the impacts of the thoughts of two founders of different but complementary educational models, Wilhelm von Humboldt and Jules Ferry, whose laws and conceptions co-constructed two types of educational systems. On the one hand, a German school, whose subsequent developments led to a decentralized functioning, which later federalized education in Germany where religious education is an integral part of public instruction. On the other hand, a French school, whose subsequent transformations profoundly influenced a centralized, secular, and republican State. These two different and complementary paths have lastingly shaped the prototype of models, which exemplarily show that the School, the Nation, and the State are indissociably linked to their educational systems; a School being understood as the School of its society, to which it belongs and from which it cannot detach itself. Indeed, Humboldt and Ferry initiated the administrative, legal, and educational reforms by making them the archetype that corresponds to the nation-state model in their respective countries. This work aims to highlight this co-construction. For Humboldt, it is about seeking the inner development and improvement of the Citizen through Bildung (education or training), and for Ferry, to make the School the foundation of a truly democratic and republican society, where civic action is based on free adherence, awareness and knowledge of local laws, through a republican public education, understood, according to its Latin root, as res publica: the public matter.*

Keywords: Education, Reforms, State, Society, School.

Introduction

Humboldt et Ferry ne sont pas des penseurs du même pays, ni de la même époque. Né en 1832, trois ans après la mort de Humboldt, Ferry a connu une époque différente de celle de Humboldt. Sa renommée intellectuelle en tant que maire de Paris et auteur des lois pour une école gratuite, obligatoire et laïque s'est faite pendant une période de renaissance nationale en France, après la défaite de Napoléon III à Sedan en 1870 (*Libération*, 2020); une défaite infligée par les troupes prussiennes à leur voisin. Il aurait été concevable que ce fait historique ait pu contribuer à creuser le fossé entre ces deux protagonistes de la pensée philosophique et politique en éducation. Ce n'est cependant pas le cas. Et si cet épisode a un impact, il est certainement impersonnel et objectif, compte tenu de la courbe des réformes institutionnelles qui dans ce cas suivent les besoins et les spécificités au niveau national ; des particularités qui ne constituent pas d'ailleurs en elles-mêmes une barrière infranchissable pour chercher le trait commun qui peut les unir. D'où la question : pourquoi nous intéressons-nous de nos jours aux réformes administratives et éducatives que Humboldt et Ferry ont initiées dans leurs pays respectifs, malgré les disparités temporelles et nationales ?

Les deux penseurs ont en commun le lien qui fait de l'école la matrice de la refondation de l'Etat et du resserrement de la Nation autour de valeurs éthiques, politiques, morales et religieuses. Les réformes administratives et éducatives qu'ils ont initiées correspondent en effet à un besoin de restructuration de l'Etat en Allemagne et en France ; une refondation qui a d'ailleurs un passé : les défaites prussiennes face aux armées de Napoléon Bonaparte en 1806 et la défaite française de Napoléon III face aux troupes prussiennes en 1870 (Ducloud, 2011 : 11). Les deux défaites ont conduit à l'affaiblissement des deux Etats voisins. Celle qui concerne le pays de Ferry a fait naître en France la proclamation de la République par Léon Gambetta en compagnie de Jules Ferry. Quant à la défaite du pays de Humboldt devant les troupes napoléoniennes, qui a précédé celle de la France, elle a rendu incompressible et inévitable la réforme de l'administration militaire, économique, politique et financière de l'Allemagne qui a ainsi achevé son unité politique en 1871 sous la direction de la Prusse.

Les deux intellectuels ont en outre en commun l'intime connaissance du pays voisin. Humboldt, ami de la Révolution française et partisan des idées politiques libérales, a séjourné à Paris sous le Directoire en pleine période de l'apogée du général Bonaparte (Trousson , 2003). Quant à Jules Ferry, il est surnommé « le Prussien » en signe de l'accord conclu avec Bismarck sur le partage du Congo lors de la conférence de Berlin (Alexandre, 2023). Ce qui différencie peut aussi unir.

C'est dans cette perspective qu'il nous a semblé utile d'étudier les réformes initiées par Wilhelm von Humboldt en Allemagne et Jules Ferry en France, dans le contexte (Zettelmeier , 2015) de la problématique actuelle de l'éducation. Ainsi, nous mènerons notre analyse de manière chronologique, en commençant par Wilhelm von Humboldt.

1. Wilhelm von (Guillaume De) Humboldt : l'architecte-théoricien, le planificateur et le gestionnaire des institutions de formation allemandes

Les théories pédagogiques et leur mise en œuvre sont deux aspects qui se rencontrent rarement en parfaite harmonie chez les grands théoriciens des sciences de l'éducation et de la formation (Debaille et alii, 2023-2024). Humboldt est l'un des rares à

avoir réussi à unir théorie et pratique en un duo quasi compact, dans lequel la théorie éducative nourrit la pratique et cette dernière vérifie l'efficacité de la réflexion sur le terrain. De plus, il convient de noter que Humboldt était également un fonctionnaire très respecté de son époque, avec qui les autorités politiques et étatiques entretenaient un contact régulier et une correspondance quasi quotidienne, enrichie par sa position importante au sein de l'appareil¹, où en tant qu'homme d'État, il était en charge des réformes de l'éducation et de la formation². Si Humboldt a réussi dans cette mission, c'est parce qu'il s'est placé aux affluents de courants novateurs de son temps. Sa doctrine pédagogique se dessine à partir de trois contours : la pensée protestante, l'influence de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que l'on peut citer en exemple comme témoin d'un tournant majeur des réformes en éducation et enfin sa propre trajectoire intellectuelle et son parcours politique et diplomatique.

Le premier sous-chapitre vise à révéler l'origine de l'enseignement religieux ainsi que sa prégnance dans l'espace public en Allemagne. Son principal objectif est de montrer comment il s'est développé parallèlement à l'éthique protestante suite à la réforme luthérienne.

1.1. L'apport de la pensée protestante

La Réforme, initiée par Martin Luther (1483-1546) (Bottini, 2013 : 1111), a beaucoup contribué au développement ultérieur de la science pédagogique.

« Sur tous les sujets, elle [la Réforme luthérienne] a répandu à profusion des vues originales et fécondes. Rien n'a échappé à sa sollicitude, pas même les simples préceptes de l'art d'apprendre à lire et à écrire (Guex, 1906 : 20). Dans la pratique, Humanisme et Réforme se sont nourris mutuellement, d'autant plus qu'ils sont arrivés à la pleine puissance de leur expression en Allemagne dans une combinaison chronologique très productive (Hammerstein, 1988: 153-156). Les deux mouvements se rejoignent dans la critique de la scolastique et de l'université traditionnelle, de l'Église et de ses abus ». (Le Cam, 2024 : 63)

L'impact de Martin Luther dans l'orientation de l'éducation en Allemagne est déterminant. La philosophie de l'éducation et la philosophie économique du protestantisme ont contribué à améliorer à la fois le système scolaire et l'essor industriel de l'Allemagne. *L'Éthique Protestante et l'Esprit du capitalisme*, 1964 (allemand deuxième partie 1905) de Max Weber (1864-1920) en fait une fine analyse. Dans le préfacier de la traduction française, Jean-Pierre Grossein a compilé dans son « glossaire raisonné », en utilisant des mots clés, le répertoire qui résume la philosophie protestante du travail : *Beruf* : vocation, profession, profession-vocation ; *Bewährung* : confirmation ; *Entzauberung der Welt* : désenchantement du monde, *Gebäude* : habitat ; *Gemeinde* : communauté ; *Gesinnung*, *Gesinnungsethik* : disposition, éthique de la disposition intérieure ; *Lebenerführung* : conduite de la vie ; *Menschentum*, type d'homme, type d'humanité ; *Prämien* : récompenses ; *Stand* : ordre, corps, état (Weber, 1964).

Ce résumé est un catalogue qui catégorise et répertorie les lignes fondatrices et directrices de l'école de pensée protestante qui préfigure la doctrine pédagogique de Humboldt.

¹ Lire le « Retour dans l'OTAN : pas de perte de souveraineté pour la France », dans MONDE, Belga/RTBF.

² Nous renvoyons à l'étude sur l'« Evaluation de la coopération de la Commission Européenne avec la Tunisie », Rapport final. Volume 2, mai 2011.

De ce protestantisme est née la branche piétiste d'une tradition allemande de l'université qui attache la plus grande importance à l'utilité pragmatique des connaissances académiques.

Ses marques sont la vocation (*Berufung/Beruf*: profession-vocation au sens luthérien), le sens communautaire et son utilité sociale. L'éducation a pour finalité le perfectionnement initiatique. Il ne faudrait pas non plus oublier que les foyers de formation religieuse protestante en Allemagne ont été aussi des foyers de remise en ordre des savoirs spirituels et temporels. Le façonnement du caractère et le passage à un enseignement initiatique dont l'objectif est de convertir l'homme à l'habileté et à l'obéissance ont eu comme contenus les principes de base suivants : la ténacité et la persévérance, l'amour du travail, la discipline, le sens de l'épargne, de la simplicité, du devoir et l'obéissance (Diop, 2015 : 50-58).

Ces principes élevés au rang de vertus cardinales entrent en étroite liaison avec le monde politique représenté par la Prusse protestante et protectrice et de laquelle doit dépendre cet ordre religieux, dont la hiérarchie sociale est représentée par August Hermann Francke (1663-1727). Ces principes sont au service de la politique éducative de la Prusse et ses porteurs proviennent de toutes les couches sociales, pauvres comme privilégiés, les valeurs éducatives passant avant la différence sociale et/ou de genre et même d'âge³.

Ce legs historique et la marque de son temps ont préparé le terreau aux réformes pédagogiques Humboldtiennes; parmi les précurseurs, citons Johann Heinrich Pestalozzi.

1.2. L'influence de Pestalozzi

Dans *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, 1994 (paru en allemand en 1797), Pestalozzi aborde la question, jadis posée par Sphinx à Œdipe, sur « l'animal qui marche le matin à quatre pattes, à midi à deux et le soir à trois » (Pestalozzi, 1994 : 135), parlant ainsi de l'enfance, de la maturité et de la vieillesse. Par cette parabole, Pestalozzi renvoie aux trois âges de l'homme ; et sa réponse à la question suivante : *Que suis-je dans l'état moral?* en est la base de l'éducation : Pestalozzi y précise que la pression de la force et l'effort de la fidélité permettent à l'homme de s'élever jusqu'à l'autonomie dans la vérité et dans le droit : l'apprentissage requiert l'enseignement du maître, la maturité un degré d'autonomie supérieure, l'ennoblissement intérieur, la fin de la corruption animale sur laquelle repose l'état social. (Pestalozzi, 1994 : 135-140)

Dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1882 (paru en allemand en 1801), Pestalozzi livre les trois sources de l'apprentissage. La première étant la nature elle-même, en vertu de laquelle notre esprit s'élève des perceptions confuses. La deuxième source est le caractère sensible de ma nature, qui est, d'une façon générale, intimement lié à ma faculté de perception et la troisième se situe dans le rapport de ma situation extérieure avec ma faculté de connaître (Pestalozzi, 1887 : 113-116).

En travaillant les idées pédagogiques de Rousseau et de Kant, surtout dans la dénonciation rousseauiste de la corruption de la nature humaine et dans l'énoncé kantien de la perfectibilité de l'homme, Pestalozzi a réussi à être à la fois un théoricien et un praticien de l'éducation et de la formation, dont les méthodes sont explicitées dans son ouvrage intitulé *Méthode théorique et pratique de Pestalozzi, pour l'éducation et l'instruction élémentaires*, paru en 1826 et publié en français par lui-même :

« Le pouvoir de considérer l'individualité dans l'enfant, son existence comme individu, de reconnaître comment la qualité d'homme se reproduit sous une infinité de formes, et devient avec des modifications innombrables la propriété de chaque existence individuelle ; comment d'un autre côté cette qualité apparaît dans tous ; comment chacun est miroir de la totalité, et présente en soi l'image de l'un, de l'invariable, de l'éternel, d'une manière plus ou moins lisible, plus ou moins étendue, plus ou moins élevée ; ce pouvoir, dis-je, est le délice dieu méthodiste, c'est-à-dire de l'instituteur qui a le sentiment des devoirs de l'humanité. Cette connaissance est sa valeur, sa force, son salaire, la source intarissable de son amour, le souffle inspirateur de son activité. » (Petalozzi, 1826: 293).

Ainsi, la pédagogie, comme Pestalozzi l'a lui-même expérimentée, révèle des processus métamorphiques de l'être en devenir. Elle ne peut jamais viser à façonner l'enfant de manière à correspondre à l'idée dogmatique que l'on prétend posséder. L'essence de la pédagogie consiste en effet à émanciper.

1.3. Trajectoire intellectuelle et parcours politique et diplomatique

À Humboldt, il a en effet suffi le sens de l'État, connaissance qui lui vint de ses fonctions de réformateur d'une Prusse en voie de refondation, les influences éducationnelles du protestantisme, les lectures contemporaines des grandes doctrines, celles d'Emmanuel Kant, et des classiques allemands, comme Goethe et Schiller, avec qui il correspondait de leur vivant, ainsi que de son « savoir expérientiel » (Dumont et Saint-Pé dans Hane, 2023 : 6) de la Révolution française de 1789, pour parfaire son projet d'éducation.

« L'importance qu'Humboldt attache au caractère démocratique de l'enseignement transparaît dans une lettre qu'il adresse de Vienne à sa femme le 20 août 1814 : L'enseignement primaire doit être organisé de telle sorte qu'il « devienne une base universelle que nul ne peut dédaigner sans se mépriser soi-même et sur laquelle tout le reste peut être construit ». (Hohendorf, 2002 : 11)

La doctrine scolaire et pédagogique de Humboldt va ensemble avec la réforme de l'État prussien et correspond aux différentes missions qui lui ont été confiées, incluant tant la réforme de l'enseignement que celle du culte religieux, particulièrement pendant les années 1809 et 1810, période durant laquelle, il fut à la tête de l'administration scolaire comme responsable de la définition du culte religieux et de l'enseignement public général. Humboldt s'occupa de plusieurs questions, placées sous sa responsabilité et relatives aux problèmes d'éducation, on peut citer la musique religieuse (spirituelle), l'académie des sciences, des arts, la gestion des musées et des bibliothèques, la nomination du corps professoral, la médecine et les politiques de recherche en sciences médicales comme outils essentiels de santé publique, la question juive et les mesures en politique de censure, etc. (Humboldt, 1903-1936: 16-299)

Les thématiques suivantes sont importantes pour notre étude : l'académie des sciences, l'enseignement du dessin, l'organisation du culte religieux en association avec l'enseignement religieux, ses propositions de réformes de l'administration centrale et enfin les réformes de l'enseignement général.

Humboldt mena un plaidoyer pour améliorer les états financiers de l'académie des arts auprès du souverain prussien. Il proposa une séparation des fonctions entre les

différentes académies, les universités et l'enseignement général. Dans la lettre du 15 mars 1809, il proposa aux autorités les managements suivants :

« Car, quoi qu'on ait pu dire et écrire récemment sur les académies, il est indéniable que le système d'enseignement d'une nation importante et indépendante manquera absolument de la dernière et de la plus belle perfection, si une académie des sciences ne réunit pas en elle toutes les branches de cette science et ne poursuit pas précisément ses parties les plus élevées et les plus raffinées. Il est tout aussi certain qu'une académie ne doit pas être confondue avec une université, que celle-ci est destinée à l'extension des sciences, celle-là à leur diffusion, et que chaque membre d'une institution ne peut pas être appelé digne de l'autre. Mais qu'il soit possible à l'État de Prusse, précisément en ce moment, d'établir un tel système d'éducation et de science, qui puisse exercer une influence considérable sur toute l'Allemagne, que cela soit même attendu à juste titre d'une grande partie de notre patrie, que l'indépendance et la perfection sont possibles dans ce domaine, et que c'est là le moyen le plus sûr de fortifier et d'élever à nouveau la nation et d'exercer une action puissante et bienfaisante sur son esprit et son caractère. » (Humboldt, 1903-1936: 30).

Dans un esprit tout aussi novateur, il pointa du doigt le manque de formation des enseignants en dessin et le faible niveau des élèves, en faisant observer que son enseignement est dispensé de manière très imparfaite, et qu'il y a absolument un manque de méthode fiable, une répartition en classes où l'on passe progressivement du plus facile au plus difficile, etc. Un tel enseignement, d'une part, ne développe pas les véritables talents présents chez les apprenants, aide à peine l'art, et d'autre part, l'éducation générale, car ils acquièrent rarement l'amélioration nécessaire de leur capacité à voir et à représenter, la connaissance correcte des relations, notamment du corps humain, la compétence de transposer directement sur papier des objets de la nature et donc d'utiliser le dessin comme une sorte de langage (sans même considérer le développement d'un sens de la beauté et du goût). Au mieux, ils acquièrent une compétence pour réaliser des dessins soigneusement exécutés d'après des modèles, ce qui, d'une part, leur est peu utile, et d'autre part, se perd rapidement dans la vie. La raison réside souvent dans la médiocrité des enseignants, et même dans le fait que les apprenants n'ont pas de connaissances suffisantes (Humboldt, 1903-1936: 175).

Humboldt n'est pas qu'un théoricien de l'enseignement mais son praticien et son administrateur. Cette dernière qualité transparaît dans la création de l'université de Berlin. Humboldt proposa une politique d'autonomie financière par un financement exemplaire ainsi fait : Dans son rapport au roi du 24 juillet 1809, Humboldt avait finalement proposé d'assurer le revenu annuel de l'université par l'octroi de biens du domaine et de couvrir le manque à gagner par la confiscation des biens du clergé catholique en Silésie et en Prusse occidentale. Le décret du cabinet du 16 août a approuvé ses demandes : Les établissements réunis se verront attribuer « autant de domaines voisins que nécessaire pour assurer un revenu net ; le plan de répartition des biens est réservé. (Humboldt, 1903-1936: 273).

Dans une lettre adressée à Karl August von Hardenberg (1750-1822), il exposa un bilan d'étapes des réformes en cours et qu'il pense élargir au niveau national, en précisant : que pour l'instruction publique, les établissements ont été fondés et des mesures ont été prises ; qu'il faut opérer nécessairement une grande et profonde réforme de l'instruction publique celle-ci, dont les effets salutaires, certes déjà visibles pour l'instant qu'en Prusse,

doivent aussi se répandre dans les autres provinces ; que tous les gouvernements ont été chargés de présenter des plans pour améliorer les plans de réformes, et quelques provinces les ont déjà reçus ; enfin, dans cette même lettre, il plaça la relance des savoirs scolaires et universitaires et leur diffusion sur le plan interne et externe dans la trajectoire de la philosophie des Lumières :

« Lorsqu'un État, tel que la Prusse, se trouve par malheur dans une situation très différente de celle qu'il a connue jusqu'alors, il semble nécessaire qu'il s'efforce de nouveau d'attirer l'attention sur lui d'une manière ou d'une autre, et de se distinguer davantage sous un aspect quelconque. La promotion des Lumières et de la science lui a toujours valu le respect ; il lui sera facile de l'augmenter, de gagner la voix de l'étranger et d'acquérir, d'une manière tout à fait inoffensive sur le plan politique, une puissance morale en Allemagne »⁴.

C'est dans la lettre du 22 juin 1810, que Humboldt détaille son programme d'éducation qui a deux composantes, une religieuse et une générale qui ne sont pas d'ailleurs nullement séparées. Dans sa compréhension, Humboldt insiste sur le fait que le champ d'action de la « Section des Cultes et de l'Instruction Publique » est très étendu ; il comprend à la fois la formation morale de la nation, l'éducation du peuple, l'enseignement qui rend habile aux divers métiers du pays, le raffinement auquel les classes supérieures sont soumises et enfin la culture de l'érudition dans les universités et académies.

Sur l'enseignement religieux, Humboldt note les principes suivants : La nation peut y parvenir par la religion et le sentiment religieux ; par conséquent, le bas peuple peut accéder à cette compréhension de sa mission. Une foi fondée sur la raison peut être utile à l'éducation des générations actuelles et futures, cela dans un processus graduel. Il met l'accent sur la simplicité du culte protestant. Pour répandre les sentiments religieux et les maintenir dans leur pureté, une nation doit réunir de nombreux éléments, et c'est de l'éducation et de la formation générale que l'on doit attendre les effets les plus significatifs, en particulier de l'effort mentionné plus haut pour ancrer des notions claires et précises, pour qu'elles deviennent à la fois des moteurs de sentiments et des guides à l'action en tant que principes.

Humboldt définit les cycles de formation comme suit : La section de l'Instruction publique permet, dans la mesure de son efficacité, aux écoles spécialisées pour artisans, commerçants, artistes, etc. de suivre partout l'enseignement général et se garde de confondre la formation professionnelle avec l'enseignement général. Elle considère que les établissements d'enseignement général lui sont exclusivement confiés ; concernant les écoles spécialisées, elles coordonnent avec les autres autorités de l'État qui s'y rapportent.

Dans les écoles élémentaires et spécialisées, Humboldt propose d'adapter l'éducation aux besoins de l'individu et du citoyen en fonction de ses capacités

⁴ Humboldt dans le texte, « Wenn ein Staat wie der preußische unglücklicherweise in eine von seiner bisherigen sehr verschiedene Lage versetzt wird, so scheint es nur notwendig, daß er wieder auf irgendeine Art die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sich von irgend einer Seite noch mehr auszuzeichnen bemühe. Beförderung von Aufklärung und Wissenschaft hat ihm immer Achtung erworben; es wird ihm leicht sein, diese zu vermehren, die Stimme des Auslandes zu gewinnen und auf eine politisch durchaus harmlose Weise eine moralische Macht in Deutschland zu erlangen, die in vielerlei Beziehungen ungemein wichtig werden kann, » schrieb Humboldt an Staatskanzler Hardenberg in dem Bemühen, ihn für seine Pläne zu gewinnen. Preußen sollte sich um Bildung und Wissenschaft verdient machen, sollte geistig wiedererstarken und sich so den Respekt des Auslandes, der auf dem Schlachtfeld von Jena und Auerstedt geblieben war, verschaffen. Die äußere Machtstellung war verloren, desto wichtiger war es, den Staat im Innern wieder aufzurichten.» (Humboldt, 1903-1936 : 302).

intellectuelles ; dans les écoles spécialisées et hautement qualifiées, il est nécessaire d'enseigner progressivement les connaissances que l'on doit y acquérir.

L'enseignement rural doit prendre en compte les situations locales : les postes d'instituteurs de campagne ne peuvent pas, de par leur nature, être rémunérateurs, et c'est pourquoi l'institut Zeller est conçu pour habituer les enfants à subvenir en partie à leurs besoins et à augmenter leurs revenus en exploitant autant que possible leur jardin et leur champ. Toute l'orientation de l'institut est de former les apprenants à embrasser volontiers à l'avenir le métier d'enseignant, même dans des conditions défavorables, et qu'ils y persévèrent avec amour, même dans une situation oppressante.

Les évaluations doivent suivre et accorder une attention toute particulière aux plans de leçons : l'accès des élèves à l'Université, doit être fait en fonction de leur maturité pour les études académiques. Humboldt recommande d'apporter plus de simplicité et d'ordre pour éviter d'accumuler trop de matières au détriment d'une véritable rigueur ; la discipline doit être de rigueur dans l'enseignement supérieur⁵.

En résumé, ce sont les réformes menées par la Prusse après 1806 qui ont permis à l'Allemagne d'accroître ses capacités à superviser l'instruction publique. Ainsi, dès 1808, une « section pour l'enseignement et la culture » est alors créée au sein du ministère de l'intérieur. Cela constitue une base institutionnelle solide pour la planification étatique des écoles, des lycées et des universités. Sous la direction de Wilhelm von Humboldt et de ses collaborateurs, en l'occurrence Nicolovius et Süvern, la section se dote des moyens nécessaires pour mettre en place le système éducatif. Dans son ouvrage *Sur les autorités scolaires municipales* (1809), Humboldt défend la suprématie de l'Etat sur l'autorité ecclésiastique dans le recrutement des enseignants et se prononce, dès l'année suivante, en faveur de l'uniformisation des examens.

Qu'en est-il de Jules Ferry alors ? Ses réflexions sur l'éducation et la formation sont répertoriées (Le Rouzès-Ménard, 1886-1893) et ont fait l'objet de plusieurs études générales et spécialisées⁶. C'est pourquoi la suite de nos recherches se focalisera sur certains aspects d'orientation générale. Elle mettra l'accent sur les problématiques qui soulignent principalement les similitudes, les dissemblances, les convergences et fortes divergences avec les conceptions Humboldtiennes, afin de montrer les trajectoires historiques de l'école et de son système d'organisation en Allemagne et en France.

2. Les Lois Ferry : l'instruction comme moyen de régénération et d'ascension sociale au service d'une Ecole publique républicaine

Contrairement à celles de Humboldt, les conceptions de Jules Ferry ont été conditionnées avant leur maturation, et ce sur une longue période politique, par des événements politiques majeurs, tels que les bouleversements de la Révolution française (1789), le Concordat de 1801, la période napoléonienne, la Restauration de la monarchie et la Troisième République sous Gambetta.

De nombreux traités sur l'histoire générale (Poëti, 2010) et l'histoire des doctrines scolaires (Falaize et alii, 2013) ont largement élucidé le façonnement de l'école sous ces

⁵ Lettre du 1^{er} décembre 1809 in XL.

⁶ Pour les lettres, instructions et lois de Ferry nous renvoyons à cette étude riche en documentations et références, « Ecole et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés », <https://doi.org/10.3917/hmc.032.0013>, consulté le 09 juin 2025.

différents régimes politiques. Nous retiendrons ici que c'est à partir de cet arrière-plan historique et politique que la supervision de l'instruction publique par l'État sera renforcée.

C'est effectivement sous ce sillage que le serment de loyauté des évêques envers l'État central sera mis en place. Dans un premier temps, pour libérer l'éducation de l'emprise des autorités religieuses, le gouvernement met en place des écoles normales dans chaque département dans le but de former des enseignants chargés de succéder au personnel des congrégations (Loi du 1^{er} août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires). Dans le même temps, le conseil supérieur de l'instruction publique (Loi du 27 février 1880 relative au conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques) exclut des personnes n'ayant pas de lien avec le secteur éducatif, y compris les délégués de l'Église.

Le sous-chapitre qui suit, vise à démontrer la manière dont Jules Ferry a réussi à libérer l'école française de toute emprise religieuse en faisant adopter plusieurs lois.

2.1. L'homme qui a révolutionné l'école française

Jules Ferry est un législateur hors pair de l'école française, dont les lois essentielles des réformes scolaires ont porté son nom au-delà de son vivant. Lorsqu'il publia *Les Comptes fantastiques d'Hausmann* en 1868, Jules Ferry, avocat, s'opposa au régime de l'Empire. L'année suivante, élu député de la Seine, il entame une carrière politique qui ne s'achèvera qu'à sa mort. Dans son rôle de ministre de l'instruction publique, il réorganise l'Université et fait adopter les lois instituant la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire⁷. C'était en effet sa façon à lui de dénoncer la persistance des inégalités, celles de l'éducation, qu'il voulait réduire parce qu'elles étaient des obstacles à l'égalité « réelle » et à la démocratie. L'association entre la pauvreté et l'ignorance rappelle le système des castes, qui fonctionne sur un principe binaire, mettant en opposition le supérieur et l'inférieur. Jules Ferry souhaitait substituer cela par une entreprise contractante qui établissait des droits et des devoirs mutuels en abolissant les différences de classe, en particulier celles basées sur les différences de niveau d'éducation, grâce à l'instauration d'une école unique pour les riches et les moins fortunés. En témoigne un court extrait de la conférence qu'il a donnée sur la place Molière le 10 avril 1870 :

« [...] L'inégalité d'éducation est le plus grand obstacle que puisse rencontrer la création de mœurs vraiment démocratiques. Cette création s'opère sous nos yeux ; c'est déjà l'œuvre d'aujourd'hui, ce sera surtout l'œuvre de demain ; elle consiste essentiellement à remplacer les relations d'inférieur à supérieur sur lesquelles le monde a vécu pendant tant de siècles, par des rapports d'égalité. Ici, je m'explique et je sollicite toute l'attention de mon bienveillant auditoire. Je ne viens pas prêcher je ne sais quel nivellement absolu des conditions sociales qui supprimerait dans la société les rapports de commandement et d'obéissance. Non, je ne les supprime pas : je les modifie... » (Ferry, 2023 : 115)

Les Lois Ferry résument les principes que les républicains ont adoptés une fois au pouvoir. En réalité, de quoi parlent-elles : de l'éducation républicaine ou du modèle sociétal

⁷ Lire *Les Comptes fantastiques d'Hausmann* (1868) où Jules Ferry critique la spéculation immobilière résultant des transformations urbaines radicales opérées par le baron Hausmann à Paris. Ce pamphlet évoque les contes fantastiques d'Hoffmann. Il a été réuni à partir d'articles parus dans le journal « Le Temps ». Il met en lumière les conséquences de ces changements sur la société et l'économie de l'époque.

idéalisé cher aux républicains ? Elles suscitent principalement de l'intérêt en raison de leur capacité à lier la question scolaire à celle de la société, puis à travers leur représentation d'une société future que l'on dit égalitaire parce qu'elle est véritablement démocratique et donc exempte de conflits de classes. Sans que les mots ne soient jamais cités, c'est bien de la République et de la « vertu républicaine » dont il est ici question.

2.2. Les Lois de 1881 et 1882 : les fondements de l'école républicaine

Les lois de 1881 et 1882 posent les fondements de l'éducation en France. La loi sur l'obligation scolaire du 28 mars 1882 marque une étape décisive : elle rend l'école obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans, quel que soit leur sexe.

Le passage à une éducation obligatoire représente un progrès majeur, souhaité par de nombreux républicains de l'époque qui voient l'école comme un vecteur d'égalité sociale et d'émancipation. Jules Ferry fournit les principaux détails de cette réforme scolaire dans une lettre adressée aux enseignants en 1883 :

« La loi du 28 mars 1882 se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire. D'une part, elle met, en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier. D'autre part, elle place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience des maîtres et des élèves, de distinguer deux domaines jusque-là confondus celui des croyances personnelles, libres et variables et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous ». (Poëti, 2010 : 98)

Cette réforme se caractérise notamment par son approche novatrice de la laïcité, puisqu'elle remplace l'enseignement de la morale religieuse par une « instruction morale et civique ». Ici, il s'agit d'affirmer *in extenso* l'impartialité de l'État en matière religieuse et de séparer clairement la sphère publique de la sphère privée où la religion pourrait éventuellement trouver sa place. Un jour par semaine, à l'exception du dimanche, est réservé à l'enseignement du catéchisme.

2.3 La loi du 30 octobre 1886 : Le principe d'obligation de l'enseignement primaire, de laïcité du personnel enseignant et des programmes

La présente loi a plusieurs objectifs : garantir l'accès à l'éducation, renforcer l'égalité des chances et, surtout, établir un cadre laïque au sein des institutions éducatives, en s'éloignant des influences religieuses qui ont longtemps dominé l'école. Le tableau ci-dessous et un extrait de cette loi illustrent ces évolutions :

Année	Lois et mesures	Impact sur l'éducation
1881	Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques	Accès à l'éducation pour tous, indépendamment des moyens financiers des familles
1882	Loi sur l'enseignement primaire obligatoire	Scolarisation obligatoire des enfants de 6 à 13 ans, réduction de l'analphabétisme
1886	Loi sur la laïcisation des écoles	Création d'une école républicaine, émancipation des influences religieuses

« [...] Elle s'adresse aux instituteurs républicains payés par l'Etat qui se donnent pour mission de consolider les valeurs de la République naissante dans l'imaginaire collectif. L'enseignement à caractère confessionnel disparaît de la sphère publique et fait place à une instruction morale et civique. Un apprentissage basé sur l'écriture, la lecture, la dictée, les mathématiques, l'histoire, et surtout l'apprentissage de la citoyenneté républicaine. Les écoles doivent permettre d'accueillir tous les enfants, quelle que soit leur religion, leurs convictions familiales ou leur absence de religion. Au sein des classes, on remplace progressivement les signes extérieurs religieux par des attributs républicains ». (Verneuil, 2014 : 20)

Pour conclure la deuxième partie de cette étude, nous pouvons affirmer que les réformes scolaires de Jules Ferry sont bien plus qu'un ensemble de lois. Elles constituent un chapitre essentiel de l'histoire de l'éducation en France, marquant des avancées significatives vers l'égalité, la laïcité et l'universalité de l'instruction. À travers ces changements, l'éducation s'affirme comme un enjeu sociétal, une source de progrès et d'émancipation.

Conclusion

La présente étude permet de retenir quelques conclusions majeures : Les réformes administratives et éducationnelles, telles qu'elles ont été élaborées par Wilhelm von Humboldt et Jules Ferry, sont basées sur des principes et des critères de compétence, qui excluent le recrutement de fonctionnaires sur la base de simples critères d'origine sociale. Ces principes s'inscrivent *de facto* dans la lignée d'un idéal qui sous-tend la pensée des Lumières, à savoir celui de l'humanité perçue comme un groupe uni et universel dans lequel toutes les générations sont unies dans une quête collective de progrès et d'émancipation. L'éducation est donc considérée comme l'instrument clé pour créer une nouvelle humanité, capable de se libérer des contraintes imposées par la tradition et les préjugés.

Comme cette même éducation est soumise en permanence à un besoin de renouvellement qui s'appuie sur l'élévation citoyenne, les droits inaliénables, le lien à la famille, à la nation et à l'humanité, Humboldt élabore un programme d'éducation dans le sillage d'Emmanuel Kant, dont les questions philosophiques sont toutes liées à la même énigme : comment rendre l'homme perfectible.

L'histoire de l'école en Allemagne et en France porte l'héritage intellectuel de la philosophie des Lumières. Cette tradition n'a pas suivi la même trajectoire. Si en France, la Révolution française, à tort ou à raison, est perçue comme le prolongement des Lumières, en Allemagne l'empreinte de ce mouvement philosophique est plus prégnante que le poids politique. De cette trajectoire est né le terme « Bildung », que Schiller a le plus défini parmi ses pairs. Cette tradition a fait que le changement en éducation et en politique en Allemagne signifie plus de progressivité que de rupture radicale. Il en va de même pour la religion dans l'espace public. Le sentiment religieux se place dans l'enceinte du sentiment national et de l'appartenance à la nation.

Le cheminement de la déchristianisation en France, initiée par les Jacobins avec le culte de l'Être suprême à la place du culte religieux, a marqué une séparation des pouvoirs entre l'État et l'Église. De cette manière, la conception de Jules Ferry d'une école laïque et républicaine est un garant de la laïcité. Il convient cependant de noter que Jules Ferry n'était pas un fervent défenseur de l'athéisme ; comme certaines études le montrent, il

faisait une distinction entre le catholicisme religieux et le catholicisme politique, le premier étant inacceptable, tandis que le second, selon lui, mérite le respect (Duval, 2011 : 25-26).

Humboldt par contre a construit de sa critique de la Révolution française et de son anti-jacobinisme le libéralisme, qu'il défend dans un ouvrage intitulé *Essai sur les limites de l'action de l'État* (1791), dans lequel il réalise de profondes réflexions sur les limites de l'intervention de l'État. Il mentionne, dès les premières lignes, ces mots en français de Mirabeau : Le difficile est de ne promulguer que des lois nécessaires, de rester à jamais fidèle à ce principe vraiment constitutionnel de la société, de se mettre en garde contre la fureur de gouverner, la plus funeste maladie des gouvernements modernes. » (Humboldt, 1851) En effet, les obligations de l'État se limitent à la sécurité du citoyen mais ne doivent pas aboutir à un interventionnisme tous azimuts. Elles doivent garantir l'autonomie individuelle, y compris la garantie de la liberté de culture et sa prise en charge par l'éducation religieuse par l'État, qui ne doit pas être exclue. Cet aspect constitue la principale différence entre Humboldt et Ferry, entre l'Allemagne et la France.

En conclusion, le statut de la religion et la fonction de l'Église dans l'instruction publique sont les deux points sur lesquels l'histoire des écoles en Allemagne et en France diverge, les principaux théoriciens étant Guillaume De Humboldt et Jules Ferry. Alors que la philosophie des Lumières a été essentielle pour la formulation théorique de l'élévation de l'homme et de son ennoblissement, une idée qui a été décisive dans les conceptions d'éducation de Humboldt et Ferry, l'intervention de la Révolution française et ses conséquences immédiates et futures ont mis en évidence deux voies différentes en Allemagne et en France pour l'élaboration des politiques éducatives. Ces deux voies, celles d'Humboldt et de Ferry, issues toutes deux de la plateforme commune de la philosophie et de la pensée éducative des Lumières, définissent la place et le rôle de l'État dans les domaines de l'éducation et de la formation. Bien que différenciées, ces deux voies explicitent, dans leur longue et riche trajectoire, l'histoire universelle des doctrines scolaires, partout dans le monde. En effet, chaque système éducatif doit aborder les questions suivantes : quelle est la limite de la fonction de l'État et quelles sont ses perspectives d'intervention dans ces domaines ? La crise du développement que notre époque traverse est en fin de compte une crise des systèmes éducatifs. Cette observation commune fait en effet l'actualité de Humboldt et Ferry.

BIBLIOGRAPHIE

- *** « Evaluation de la coopération de la Commission Européenne avec la Tunisie », Rapport final, Volume 2, mai 2011.
- *** « Retour dans l'OTAN : pas de perte de souveraineté pour la France », dans MONDE, Belga/RTBF.
- ALEXANDRE, Philippe, (2023), « Jules Ferry « le Prussien » ? : un chapitre oublié de l'histoire des relations franco-allemandes », disponible en ligne : <https://www.academie-stanislas.org>
- BOTTINI, Fabien, (2013), « C'est grave docteur ? À propos du caractère « schizophrénique » de la notion de « dignité humaine », in *Pensar*, Fortaleza, v. 18, no. 1.
- DEBAILLE, Caroline ; CALLEBAUT, Olivier ; CESARACIO, Sylvio et GLINNE, Harmony, (2023-2024), « Types d'accompagnement selon le secteur d'activité et la situation professionnelle » [FACCM315], Université de Namur, Bruxelles, Belgique.

- DIOP, El Hadji Ibrahima, (2015), *Racialité et rationalité. De l'altérité de l'Afrique noire en Allemagne au siècle des Lumières*, Paris.
- DOZ, André, (1986), « La Logique de Hegel et les problèmes traditionnels de l'ontologie », Thèse de doctorat en philosophie, Poitiers.
- DUCLLOUD, Grégoire, (2011), « La crise de Fachoda vue par la presse lyonnaise (septembre-novembre 1898): humeur politique de la France à l'orée du XXe siècle ». Mémoire de séminaire 4ème année-Secteur Affaires internationales. Séminaire : *Histoire politique des XIXe et XXe siècles* sous la direction de Monsieur Bruno Benoit, Professeur d'histoire contemporaine.
- DUVAL, Nathalie, (2011), *Enseignement et éducation en France du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- FALAIZE, Benoît, HEIMBERG, Charles LOUBES Olivier, (2010), *L'école et la nation*, Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, ENS Editions.
- FERRY, Jules, (1868), *Les Comptes fantastiques d'Hausmann suivi de Les Finances de l'hôtel de ville* de Jean-Edouard Horn. <https://gallica.bnf.fr>
- GUEX, François, (1906), *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Payot (Lausanne), p. 20, disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5535316g>
- HAMMERSTEIN, Notker, (1988), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, t. I, p. 153-156, 246-256, 279-282; Schindling Anton, « Schulen und Universitäten Im XVI. und XVII. Jahrhundert. Zehn Thesen zu Bildungsexpansion, Laienbildung und Konfessionalisierung nach der Reformation » in Walter BRANDMÜLLER, Herbert IMMENKÖTTER et Erwin Iserloh (dir.), *Ecclesia militans. Studien zur Konzilien- und Reformationsgeschichte*, 2 t., Paderborn : Schöningh.
- HANE, Fatim Aïssé, (2023), *Goethe et Sembène : projet éducatif autour d'une esthétique littéraire humaniste*, Thèse de doctorat Unique, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Laboratoire d'Etudes Germaniques Interculturelles, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- HOHENDORF, Gerd, (2002), « Wilhelm von Humboldt et l'éducation », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation*, Paris, UNESCO, vol XXIII, n° 3-4, pp. 685-696.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, (1851), *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, disponible en ligne : https://oll-ressources.s3.us-east-2.amazonaws.com/oll3/store/titels/2318/Humboldt_Ideen1549/Bk.pdf, consulté le 09 juin 2025.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, (1903-1936), *Correspondances*, Gesammelte Schriften; Humboldt, Wilhelm, Freiherr von, 1767-1835, Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Band X. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. Berlin, Behr, pp. 16-299.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, Karen Horn (Préface, Traduction), Alain Laurent (Préface), Henry Chrétien (Traduction), (2004), *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*. 2e ed. Paris : Les Belles Lettres.
- LE CAM, Jean-Luc, (2024), « L'école et les langues dans l'Allemagne luthérienne du Nord aux XVIe et XVIIème siècles ». *L'école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique*, édité par Jean-Luc Le Cam et Erwan Le Pipec, Presses universitaires de Rennes, p. 63, disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/12a23>
- LE ROUZES-MENARD, (2021), « Jeunes filles, voilà vos mères. Soyez dignes d'elles ! » : modèles moraux et patriotiques de la femme française dans les biographies collectives féminines (1886-1893)» novembre 2021, disponible en ligne : <http://handle.net/1866/26499>, consulté le 04 juin 2025.
- LE ROUZES-MENARD, Eveline, (2021), « Jeunes filles, voilà vos mères. Soyez dignes d'elles ! » : modèles moraux et patriotiques de la femme française dans les biographies collectives féminines (1886-1893) », disponible en ligne :

- <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/74d61f1b-cf51-40dc-a559-226e34e9e505/content>, consulté le 04 juin 2025.
- LIBERATION, « En ce jour de 1875. C'était un 30 janvier : la République par effraction », disponible en ligne : <https://www.libération.fr/france/2020/01/30/c-etait-un-30-janvier-la-republique-par-effraction-1776017/>, consulté le 04 juin 2025.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, (1887), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, trad. Soënard, éditions Castella, Albeuve., pp. 113-116. [1801]
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, (1994), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Payot Lausanne, pp. 135-140. [1797]
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, 1826, « Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaires, publiée en français par lui-même », *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Vol. 28, pp. 293-300.
- POËTI, Martin, (2010), « La Shoah, Mémorial de Sang refondateur des droits de l'homme : une lecture théologico-politique du XXe siècle », disponible en ligne : <http://hdl.handle.net/1866/4783>, consulté le 05 juin 2025.
- TROUSSON, Raymond, (2007), « Wilhelm von Humboldt : un Allemand à Paris sous le Directoire », *Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique*, pp. 1-29, disponible en ligne : <https://www.arlfb.be/ebibliotheque/communications/trousson110103>
- TULARD, Jean, (1995), *La France de la Révolution et de l'Empire*, Paris, PUF.
- VERNEUIL Yves, (2014), « Ecole et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés », *Histoire, Monde & Culture religieuses*, no. 32, pp. 13-27.
- WEBER, Max, (1964), *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Librairie Plon, [1905].
- ZETTELMIEIER, Werner, (2015), « Actualités universitaires », *Bulletin pour la coopération franco-allemande dans les sciences humaines et sociales*, CIRAC no. 106.