HAL
open science

# Le recours aux expériences étrangères dans le développement de l'éducation des adultes en France au XIXe siècle

Françoise F. Laot

**To cite this version:**

Françoise F. Laot. Le recours aux expériences étrangères dans le développement de l'éducation des adultes en France au XIXe siècle. Éducation permanente, 2010, 185, pp.161-175. hal-02952609

**HAL Id: hal-02952609**

**https://hal.science/hal-02952609v1**

Submitted on 20 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*en partenariat avec le*

# Le recours aux expériences étrangères dans le développement de l'éducation des adultes en France au XIXe siècle

*FRANÇOISE F. LAOT, maître de conférences habilitée à diriger les recherches à l'université Paris-Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux, CERLIS, UMR 7080, présidente du Gehfa (francoise.laot@parisdescartes.fr).*

Jusqu'ici, l'histoire de l'éducation et de la formation des adultes en France a principalement été conçue dans le cadre d'une histoire nationale politique, économique et juridique[1], ou, plus étroitement, institutionnelle[2], un peu dans le cadre d'une histoire sociale[3] ou syndicale[4]. Si l'histoire de la formation est un domaine en relatif essor (Laot et Lescure, 2008), la bibliographie en ligne des publications sur l'histoire de la formation des adultes du *Groupe d'étude pour l'histoire de la formation des adultes* témoigne de la rareté d'autre types d'approches et d'une certaine permanence dans les périodisations : la plus longue durée, celle qui court de la Révolution à nos jours, étant la plus rare ; les durées très courtes, à l'échelle d'une décennie, étant particulièrement sous-représentées.

Assez peu développée en Europe, l'histoire de la formation des adultes paraît souffrir des mêmes limites que l'histoire française[5] : faible intérêt des historiens de métier pour le thème, production d'une histoire autochtone, difficulté d'en définir les frontières[6], rareté des publications. Pourtant, l'examen des travaux menés dans différents pays révèle une certaine proximité des questions traitées et, surtout, le poids des échanges trans-nationaux qui ont été,



1. Voir notamment : Terrot (1997) ; Tanguy (1998) ; Prost (2002) ; Brucy *et al.* (2007). A signaler également Dubar et Gadéa (1999), qui avaient introduit un éclairage suédois (voir la contribution de Berner, p. 71-96).
2. Marchand (1995) ; Lick (1997) ; Bonnet (1999) ; Laot (1999) ; Benoist (2000) ; Huguet (2005).
3. Poujol (1981) ; Léon (1983) ; Mercier (1986).
4. David (1976) ; Tanguy (2006) ; Brucy, Laot et Lescure (2009).
5. Sauf peut-être au Royaume-Uni. *Cf.* les travaux du réseau européen *History of Adult Education and Training in Europe,* de l'Association européenne pour la recherche en formation des adultes *(ESREA)*, ou encore ceux de l'*International Standing Conference for the History of Education (ISCHE),* Association internationale pour l'histoire de l'éducation.
6. Notamment avec l'histoire de l'enseignement initial technique ou professionnel, mais aussi parfois avec une histoire sinon idéologique, pour le moins « militante ».

au XIXe siècle notamment mais bien évidemment aussi dans l'après-Seconde Guerre mondiale dans le cadre des institutions internationales, un facteur très important de développement de la pensée et des actions d'éducation et de formation des adultes. Ces échanges internationaux ont été plus rarement étudiés en France.

Il ne s'agit pas d'évacuer des analyses les différences entre les cultures nationales (ou régionales) ; bien au contraire, leur confrontation pourrait se révéler très heuristique. Mais pour le moins, l'histoire de l'éducation des adultes devrait pouvoir se concevoir à l'échelle européenne. Partant de cette proposition, nous avons donc cherché à traquer des informations sur des expériences étrangères et sur d'éventuels échanges avec la France, pour finalement en repérer un grand nombre dans des textes du XIXe qui traitent de l'éducation des adultes[7]. A partir de quelques exemples, volontairement choisis à différentes périodes, cet article propose de montrer en quoi une entrée très étroite et partielle dans l'histoire – l'étude du recours aux expériences étrangères – peut amener au renouvellement des questions sur le développement de l'éducation des adultes en France. Les extraits des textes retenus ici ne constituent pas à proprement parler un corpus : la sélection s'est opérée sur le critère de la diversité des actions de formation (entendues ici au sens très large[8]) et de l'originalité des propos. C'est pourquoi cet article n'a qu'une vocation exploratoire et plutôt illustrative du thème. Il est conçu comme une invitation à défricher un terrain encore quasiment vierge. En effet, même si quelques ouvrages sur la formation abordent la question des échanges transnationaux dans l'histoire, de manière plus ou moins détaillée, à notre connaissance, le thème n'a jamais fait l'objet d'une étude à part entière. Les approches comparatives sur l'histoire de l'éducation des adultes sont elles-mêmes très limitées (*cf.* Hake et Laot, 2009) par rapport à d'autres thématiques comme l'histoire des politiques sociales (AREPPOS, 1994) ou l'histoire de la lecture (Cavallo et Chartier, 1997), deux domaines, il est vrai, très proches du sujet qui nous intéresse, comme nous le montrons par la suite.

## Un modèle français d'éducation des adultes ?

La mémoire collective a retenu la Révolution française comme événement fondateur du développement de l'éducation du peuple en France. Les





7. La plupart des textes cités sont consultables en ligne sur le site de la bibliothèque nationale numérique : http://gallica.bnf.fr/

8. Le mot formation était alors peu employé, du moins dans le sens « éducation des adultes ». Il est utilisé ici sous une forme générique désignant toute activité postscolaire d'instruction ou d'enseignement, de base, professionnel ou social, d'éducation populaire ou d'éducation ouvrière, pouvant recouvrir des objectifs multiples et parfois contradictoires : contrôle social ou émancipation sociale. Ces actions ont en commun de s'adresser à des jeunes ou à des adultes déjà au travail.

écrits du XIXe siècle consacrés à l'éducation des adultes en portent très souvent la trace, que ceux-ci émanent de décideurs politiques (Guizot notamment) ou de représentants du peuple qui s'affirment comme devant acquérir un pouvoir législatif, grâce notamment à « l'émancipation intellectuelle », comme les auteurs ouvriers du journal *l'Atelier*. Cet événement mythique, par ailleurs fondateur de la nation, aurait-il donc vocation à insuffler un « modèle français » de l'éducation des adultes ? Les études historiques portant sur l'éducation des adultes ou l'éducation populaire en France, en proposant une périodisation courant sur deux siècles (le grand XIXe et le XXe), remettent rarement en question cette origine en faisant généralement du rapport Condorcet (1792) le premier écrit significatif d'une conception permanente de l'éducation « à travers tous les âges de la vie ». Quelques auteurs signalent pourtant l'existence d'écoles d'adultes ouvertes par les Frères des écoles chrétienne avant la Révolution, dont on ne sait finalement pas grand-chose[9]. Par ailleurs, il faut bien reconnaître que très peu a été fait dans le domaine (ou alors cela resterait à découvrir) sur la période qui court de la Terreur à la Restauration[10]. Il faudra en fait attendre les Trois Glorieuses et la monarchie de Juillet pour que le mouvement se mette en marche de manière significative, et qu'un développement, d'ailleurs très irrégulier, explosant ou régressant brutalement au gré des changements politiques, soit constaté tout au long du siècle à travers différentes sortes d'initiatives : écoles d'adultes ou du dimanche, lectures publiques, cours du soir municipaux, conférences populaires, presse à vocation éducative, cours professionnels, cercles d'études, causeries, cercles populaires, universités populaires, etc. Très lié au contexte politique, économique et social, ce développement, porté par des initiateurs émanant de milieux aussi très variés, s'imprègne des enjeux des époques qu'il traverse. En cela, bien entendu, il est spécifiquement français. Pourtant, ce qualificatif doit être tempéré de deux manières : d'une part, le local y imprime fortement sa marque (les initiatives sont bien plus nombreuses et diversifiées dans les régions de manufactures et dans les villes, notamment à Paris, que dans les régions rurales) ; d'autre part, ce qui se passe à l'étranger va jouer un rôle non négligeable dans la montée en puissance du phénomène, même si cette caractéristique a jusqu'ici été largement méconnue.

9. Dans les années 1830-1840, en revanche, il est plus facile de retrouver la trace de ces cours, ne serait-ce que par le témoignage des rédacteurs de l'Atelier, par exemple : « A propos d'une distribution de prix à l'école des Frères » (septembre 1845). Plusieurs ouvrages en font état : Furet et Ozouf (1977) ; Duveau (1948) ; Thuillier (1966) ; Léon (1983).
10. Hormis quelques expériences très isolées et l'Ordonnance royale de Louis XVIII (1819) créant les cours pour « l'application des sciences aux arts industriels » au Conservatoire national des arts et métiers (Payen, 1969, p. 70-75).

## Pourquoi pas des *Adult Institutions* en France ?

Une première manifestation de cette influence étrangère nous vient d'Angleterre, qui est sans doute le pays qui inspirera le plus les innovateurs français. Dans l'exemple qui suit, cependant, il s'agit bien plus qu'une idée qui fait tranquillement son chemin. Si les membres d'une des toutes premières associations à mettre en place des « écoles pour les adultes[11] » – la Société pour l'instruction élémentaire – s'interrogent sur l'opportunité de créer de telles institutions, c'est sur l'interpellation directe d'un certain Mr. Goddard, secrétaire général d'une institution anglaise, le *Hicham Patronage,* à *Maidenhead* qui, le 23 mars 1816, adresse une lettre au conseil d'administration de l'association française. Celui-ci présente l'institution qu'il a eu l'occasion de mettre en place dans sa ville et termine ainsi : « Il serait bien agréable à notre comité [anglais] d'apprendre qu'il y aurait moyen de faire de semblables établissements en France. » Deux mois plus tard, la lecture de cette lettre au conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire est suivie d'un rapport de M. Le Vicomte de Montmorency, membre de l'association, sur l'institution des adultes en Angleterre. On y apprend ainsi que l'origine de ce type d'institution serait à trouver en 1811 à Bristol, où une société qui distribuait gratuitement des bibles, apprenant que beaucoup des pauvres ne savaient pas lire, a préféré suspendre son action pour instituer des écoles pour adultes. Très vite, une vingtaine d'écoles ouvrent, autant pour les femmes que pour les hommes. Au bout de deux ans, 1 770 personnes de chaque sexe sont concernées par cette instruction. Des initiatives semblables se multiplient alors en Angleterre. La société de *Maidenhead*, créée en 1814, s'étend à de nombreuses paroisses rurales. Elle prend le nom d'« institution pour apprendre à lire aux adultes », dans l'intention de les initier à la connaissance « des écritures saintes ». A l'issue de ce rapport, Montmorency interpelle les administrateurs de la société française en ces termes : « Messieurs, un moyen de plus de faire le bien semble se présenter, et ne peut pas être indifférent à une Société dont le dévouement doit répondre aux succès déjà obtenus dans cette noble carrière d'utilité. Vous avez entendu la lecture de la lettre qui a été adressée à votre Conseil d'administration par une Société anglaise, établie il y a deux ans à *Maidenhead*, petite ville à vingt miles environ de Londres, pour l'instruction des personnes de tout âge, *Adult Institution.* Son but et ses moyens, et les membres qui la composent, tout semble digne de votre intérêt et de l'accueil le plus bienveillant. [...] Je n'entrevois donc pas qu'aucun scrupule moral pût nous empêcher de répondre à

11. Le *Journal* de cette même société mentionne cependant qu'il existe déjà à Paris, en 1814, six écoles d'adules dirigées par les Frères des écoles chrétiennes, qui réuniraient en tout 700 à 800 élèves.

l'appel de la société anglaise de *Maidenhead*[12]. »

S'ensuit une discussion animée, au cours de laquelle les membres de cette société s'interrogent : où les écoles pour adultes devraient-elles être établies ? Comment s'y prendrait-on pour amener les adultes à les fréquenter ? Quelles méthodes d'ensei-gnement devrait-on y développer ? A cette dernière question, il est répondu que la méthode de l'abbé Gauthier[13], importateur de l'éducation mutuelle en France, serait sans doute la plus appropriée.

Cet exemple est intéressant parce que particulièrement précoce. Il montre au passage que les objectifs charitables ou philanthropiques, souvent minorés dans l'historiographie du domaine, étaient prépondérants dans les tout débuts de l'éducation des adultes, comme le montrent des travaux d'histoire sur des domaines connexes (Areppos, 1994 ; Duprat, 1996-1997). La part importante prise dans le développement de l'éducation des adultes en France par les associations de bienfaisance ou de charité a en effet été assez peu étudiée. Il serait intéressant de comprendre par quel biais cette lettre est parvenue à l'association française, le rôle qu'a joué le vicomte de Montmorency dans cette affaire, et si cette lettre, qui paraît tout de même un peu incongrue, n'entre pas dans une stratégie imaginée par certains administrateurs pour convaincre plus aisément le conseil d'administration de la Société du bien-fondé de l'ouverture d'école d'adultes. Pour répondre à ces questions, il faudrait mener une étude précise dans les archives de cette société. Son action en matière d'éducation des adultes semble toutefois être restée très limitée, bien en deçà de celle de sa correspondante anglaise. Les différentes livraisons du *Journal d'éducation*, organe de l'association, rendent compte, de temps à autre, de quelques initiatives isolées touchant un nombre dérisoire d'élèves adultes.

Notons que le baron de Gérando, lui-même grand Européen et philanthrope, faisait partie de cette même Société. Il soutient un peu plus tard la création d'écoles d'adultes par l'« Administration des secours publics » de Paris. Selon lui, en 1835, huit de ces écoles touchaient au total 1 010 élèves. Il témoigne, lui aussi, d'expériences étrangères susceptibles d'être imitées en s'inspirant de l'*Adunanze*, type d'institution qui se développe en Italie où il a été en poste plusieurs années : « Deux écoles du soir sont maintenant ouvertes à Rome pour tous les artisans, sans distinction d'âge ; elles se divisent en trois classes, suivant le degré d'avancement des élèves ; on y enseigne les premiers rudimens *[sic]* de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, et la doctrine chrétienne. A ces écoles sont joints des oratoires, dans lesquels la journée se termine par des

12. « Rapport fait sur l'institution des adultes en Angleterre par M. le Vicomte de Montmorency », le 26 juin 1816, *Journal d'éducation,* n° IX, p. 257-262.

13. Celui-ci, né en Italie de parents français vers 1755, a vécu en Hollande puis à Londres, avant de s'installer en France à l'âge de 35 ans.

exercices religieux. Quelquefois on reçoit aussi le dimanche des ouvriers adultes appartenant à certaines professions, pour leur donner des instructions utiles et variées, auxquelles on joint des délassemens *[sic]* honnêtes [...] Il s'en est formé de semblables en France. On peut citer, par exemple, celles qui ont lieu à Lyon dans la paroisse Saint-Paul, et qui sont destinées aux maçons, aux journaliers, aux ouvriers qui, venant du dehors, ne vivent point au sein de leurs familles. On pourrait les organiser de manière à les rendre plus utiles encore et plus générales. Elles ne sauraient trop se multiplier dans les villes, surtout dans celles qui renferment un grand nombre d'ouvriers, et des ouvriers nomades » (Gérando, 1839).

A travers ces deux exemples, l'éducation des adultes, qui s'adresse à des pauvres et à des déracinés, vise des buts sociaux bien plus qu'économiques ou politiques.

## La rivalité industrielle et commerciale entre les nations comme ressort

La référence à des actions d'éducation des adultes étrangères est récurrente tout au long du XIXe siècle. Le plus souvent, celles-ci se situent dans les pays directement voisins, l'Angleterre et l'Allemagne étant le plus souvent cités (pour ce dernier pays notamment après la défaite de 1870, souvent attribuée au retard français en matière d'éducation), parfois également l'Italie, la Russie, la Belgique ou la Suisse. Les autres pays européens sont plus rarement pris comme exemples, mais l'Amérique constitue aussi souvent un modèle à imiter comme on le verra plus loin. Le plus souvent, les modèles sont importés par des Français à la suite de voyages effectués dans des pays voisins.

Charles Dupin, ingénieur naval issu de Polytechnique, visitant l'Ecosse en 1817, y est frappé par l'instruction qui y est répandue sous forme de cours du soir. Une institution de Glasgow a en effet ouvert une « école de théorie des arts méchaniques *[sic]* et chimiques » destinée à de « simples ouvriers ». Ce modèle est vite imité à Londres, et dans les grandes villes britanniques qu'il visite à travers de fréquents voyages. Convaincu de l'importance de ce mouvement, Dupin rapporte ses observations dans de nombreux volumes (1824, 1826) et réussit à convaincre de l'ouverture de tels enseignements au Conservatoire des arts et métiers. C'est une ordonnance royale de Louis XVIII qui y crée les premiers cours gratuits pour l'application des sciences aux arts industriels. Un cours de « Géométrie et de méchanique appliquée aux arts » s'ouvre le 2 décembre 1820, assuré par Dupin lui-même. Deux autres cours suivront rapidement : un cours de chimie appliquée aux arts et un cours d'économie industrielle[14]. Dans les nombreux écrits qu'il produit, Dupin s'efforce de redresser de fausses vérités, en particulier sur une certaine

14. Concernant ce cours, voir la contribution de Nicolas Gallois dans Hake et Laot (2009, p. 1-23).

image de l'Angleterre et de la France qui ne correspond pas à ses observations : « A chaque instant [des écrivains et des orateurs] sacrifient à la vérité pour se rendre populaires, dans nos assemblées, dans nos salons, dans nos ateliers. A chaque instant, ils nous parlent de notre supériorité dans tous les genres. Ils répètent à satiété que nous sommes le premier peuple du monde. Sans doute, nous avons tout ce qu'il faut pour le devenir, mais en cet instant, loin d'être au premier rang, je crains que nous ne soyons dépassés, et de beaucoup, par l'Angleterre[15]. »

Il n'aura de cesse de convaincre manufacturiers et chefs d'atelier qu'un développement industriel de la France devra faire appel à l'utilisation des machines, mais aussi au développement de cours en direction des ouvriers : « Aujourd'hui, les arts ne sauraient se perfectionner dans leurs innombrables détails, si les améliorations pratiques qui assurent le succès des inventions les plus heureuses ne partent pas des ouvriers eux-mêmes, chargés à chaque instant de mettre à l'épreuve et de répéter tous les procédés [...] Il faut donc que l'esprit des ouvriers soit assez exercé pour comprendre chaque méthode industrielle, dans son but, dans sa nature et dans ses conséquences. Donner aux artisans *[sic]* l'habitude de réfléchir sur leurs travaux manuels, et d'en discerner les défauts pour chercher à les corriger, c'est préparer l'industrie à des progrès essentiels et sans nombre, qui tourneront tous au profit du manufacturier auquel ces artisans consacrent leur force et leur savoir. Ces vérités ont été vivement senties par un peuple rival. Il s'est hâté de créer, en faveur de la classe ouvrière, un enseignement public de géométrie et de méchanique, auquel il a joint les éléments de physique et de chimie [...] C'est à nous, ainsi que je l'explique dans le discours que je publie maintenant, c'est à nous de ne pas rester en arrière d'un pareil mouvement. Ne laissons pas s'accroître la distance entre nous et ceux de nos rivaux qui déjà prennent de l'avance ; c'est un devoir, c'est une utilité, c'est un besoin » (Dupin, 1825*b*).

Il s'adresse notamment aux 4 000 ingénieurs polytechniciens auxquels il assigne la mission de multiplier les enseignements de la science appliquée aux arts. C'est ainsi que « Saint-Etienne trouvera les moyens de rivaliser avec Birmingham ; Rouen avec Manchester ; Saint-Quentin avec Glasgow ; Bordeaux, Marseille et Le Havre avec Hull, Dundee et Liverpool ». On sait que son appel sera suivi d'effet, quelques années plus tard, avec la création de l'Association polytechnique en 1830. La participation des ingénieurs ne s'interrompra pas de sitôt...

Il serait faux de prétendre que l'influence britannique sur la création des cours du CNAM, la plus ancienne et prestigieuse institution de formation des adultes, a été passée sous silence.

15. Douzième discours : « Introduction au nouveau cours de géométrie et de méchanique appliquées aux arts » (Dupin, 1825*a*).

L'information figure le plus souvent dans les présentations qui sont faites de l'institution (par exemple Fritsch, 1971), mais celle-ci fait rarement l'objet de développements approfondis. En revanche, la « figure tutélaire[16] » du révolutionnaire Abbé Grégoire est largement mise en avant dans l'historiographie de l'institution. Il est vrai qu'en créant le Conservatoire en 1894, il avait aussi le projet d'enseigner, mais par la monstration, les arts et les sciences au grand public des citoyens.

## L'instruction par le loisir, une autre idée qui s'importe

C'est encore d'Angleterre que vient l'idée de publier en France des magazines illustrés à vocation éducative avec la création, en 1833, par Emile Charton, du *Magasin pittoresque.* Zeldin (2003) décrit Charton comme « un bourgeois éclairé, progressiste même, exceptionnellement préoccupé de l'éducation des masses, au point que l'on peut considérer ses opinions comme étant légèrement en avance sur son temps ». *Le Magasin pittoresque*, comme son nom l'indique, donne une très large place à l'image, qui a vocation à enseigner. Dans l'introduction au premier numéro, Charton écrit : « Notre grande ambition sera d'intéresser, de distraire. Nous laisserons l'instruction venir à la suite sans la violenter, et nous ne craignons pas que jamais elle reste bien loin en arrière ; elle évitera seulement de revêtir les formes arrêtées, sévères, de l'enseignement spécial et méthodique, et son influence s'exercera à la manière de cette éducation générale que les classes de la société riches en loisirs doivent à des relations habituelles avec des hommes distingués, à des lectures variées, et aux souvenirs de voyage[17]. » Le projet est bien d'instruire, de manière certes moins formelle qu'à l'habitude, tout un chacun, riche ou pauvre, dans « son foyer domestique ». C'est pourquoi, selon nous, cette initiative relève bien d'une éducation protéiforme des adultes. Charton (1833), honnêtement, précise : « Nous devons reconnaître que nous n'avons aucun droit à nous attribuer l'invention dans ce qu'il y a d'originalité dans la forme qu'elle a revêtue ; nous croyons même convenable de déclarer, en tête de ce premier volume, que si nous nous sommes hasardés les premiers, sans prospectus, sans patronage, l'idée de livrer au plus humble prix un texte varié, entremêlé de gravures et divisé par livraisons, c'est seulement après avoir connu le succès des *Magazines* en Angleterre, et surtout celui du recueil publié à Londres, sous une haute et digne influence, par M. Charles Knight, écrivain économiste distingué, qui, par ses relations bienveillantes avec nous, a contribué à rendre moins décourageantes les premières difficultés de notre entreprise. »

16. Ainsi que l'indique le site du Conservatoire national des arts et métiers (www.cnam.fr).
17. *Le Magasin pittoresque*, 1re année, 1833. Introduction au premier numéro, intitulée « A tout le monde ».

Deux autres revues de vulgarisation suivront : *l'Illustration* (1843-1956) et *Le tour du monde* (1860-1914), et connaîtront un succès éditorial de longue durée, avant d'être rejointes par d'autres titres comme *La science illustrée* (1887-1905), dans le développement généralisé de la presse illustrée.

L'Angleterre encore et l'Allemagne servent de modèle pour l'introduction, en France, du premier cercle d'ouvriers par Jules Siegfried, en 1868[18]. Ce nouveau type d'institution, les *Working Men's Clubs,* a vu le jour en Angleterre une vingtaine d'années auparavant. L'idée en est la suivante : il s'agit d'offrir aux classes ouvrières des « délassements honnêtes » afin de « combattre l'oisiveté qui conduit fatalement au cabaret » (Siegfried, 1877, p. 213). Que sont donc ces occupations morales et agréables ? Siegfried cite en premier la musique, qui doit pouvoir être répandue à travers l'organisation de « sociétés de chant » ou de « sociétés instrumentales ». Les répétitions et les concerts publics, ou encore les concours, doivent stimuler la participation. De même, des sociétés de gymnastique sont à développer. En effet, « la gymnastique a le grand avantage de fortifier tout en fatiguant, et d'absorber une partie de cette exubérance de vie que tout homme de 18 à 30 ans a en lui, et qui l'entraîne souvent au mal » *(ibid.,* p. 216). La question des locaux est cruciale. Il s'agit de construire de véritables foyers composés de nombreuses salles de jeux, de conversation, de billard, de lecture, de bibliothèque, de sport, de concert, sans oublier les salles de cours où, le soir, il est possible de donner des leçons de lecture, d'écriture, de grammaire, d'histoire, etc. (*ibid.,* p. 218). Le but est qu'ainsi, « en commençant par la distraction, on arrive à l'instruction et à la moralisation ».

« Près de mille *Working Men's Clubs* existent déjà en Angleterre, et chaque jour on en fonde de nouveau. L'Allemagne possède aussi des institutions de ce genre, qu'on appelle *Arbeitsverein,* ou associations d'ouvriers. Leur but est le même, mais les idées de mutualité étant plus développées, on y ajoute quelquefois un magasin coopératif de consommation, ou une société de secours mutuels. Le côté de l'instruction et des distractions musicales y est plus en faveur qu'en Angleterre ; les conférences sont nombreuses, les auditeurs ont la faculté d'y poser des questions au conférencier, qui s'empresse d'y répondre publiquement, et les fêtes de familles, dont la musique, si universellement appréciée en Allemagne fait la base[19], sont fréquentes. La France aussi, tout en étant un peu en retard sur ses voisins, a voulu essayer ce genre d'institution, et Mulhouse a été la première a créer un

18. Voir le portrait détaillé de Siegfried et les itinéraires de quelques-uns de ces « entrepreneurs en réforme » dans Topalov (1999, p. 378 et suiv.).
19. Siegfried précise ailleurs : « En Allemagne, les chants populaires appris dès l'enfance ont contribué d'une manière puissante au triomphe de l'unité nationale et au développement du patriotisme ; c'est une force à ne pas négliger chez nous » (p. 215).

cercle d'ouvriers en 1868, *le Cercle mulhousien,* rue Gay-Lussac, fondé sous le patronage de la célèbre Société industrielle de Mulhouse, offre tous les avantages réunis des cercles anglais et allemands, aussi donne-t-il les meilleurs résultats » (*ibid.,* p. 219-221). Mulhouse devenant bientôt terre d'empire prussien, Siegfried s'établit au Havre et y fonde un nouveau cercle en 1875, *le Cercle Franklin,* « beaucoup plus complet et beaucoup plus vaste [...] destiné à développer le bien-être social, intellectuel et moral de ses membres » qui peuvent y amener femmes et enfants. Ces deux cercles étaient laïcs et avant tout œuvre sociale. Par la suite, Albert de Mun créera, en 1875, des cercles ouvriers d'une autre veine, catholiques, explicitement tournés vers la rechristianisation des ouvriers parisiens.

## Aurait-on oublié les ouvrières de ce côté-ci de l'Atlantique ?

Le dernier exemple nous ramène à nouveau dans la région de Mulhouse. Il est issu d'un très intéressant texte d'Eugène Véron (1866), qui fait un état des « institutions destinées à répandre l'instruction dans le peuple et d'en élever le niveau intellectuel ». Le bilan se révèle plutôt positif. « Cependant, au milieu de tout cela, on ne peut manquer d'avoir remarqué une lacune considérable. On n'a presque rien fait pour les femmes » (p. 379).

L'auteur précise que cette situation n'est pas due à un oubli, mais au fait que les « bienfaiteurs de la population ouvrière » n'ont pas « trouvé le moyen de rendre pour elles leurs bienfaits sans danger ». En effet : « Dans les villes de manufacture, les femmes et les filles passent, comme les hommes, toute leur journée à l'atelier. Elles n'en reviennent que le soir avec leurs parents, leurs frères ou leur mari. On n'a donc, pour les instruire, que la soirée. Mais comment inviter les jeunes femmes à courir le soir dans les rues obscures pour se rendre aux cours ou pour en revenir ? Les occasions de chutes et de débauches sont déjà bien assez nombreuses dans les villes manufacturières, grâce au mélange incessant et parfois nécessaire des hommes et des femmes, sans qu'on vienne encore offrir à la corruption des facilités nouvelles. La place d'une fille, le soir, est à côté de sa mère, sous l'œil de sa famille » (*ibid.,* p. 380).

L'auteur pourtant ne considère pas cet obstacle comme insurmontable et réfute même l'argument : « A force de vouloir les préserver du mal et de leur déguiser tout ce qui pourrait blesser leur pureté, on les laisse exposées aux enseignements des femmes de chambre, des camarades plus avancées et aux séductions du premier gandin venu. » Aller voir ce qui se passe ailleurs, de ce point de vue, peut amener à une révision des idées trop vite arrêtées : « L'Amérique, en ceci comme en beaucoup d'autres choses, nous donne un exemple que nous devrions bien tâcher d'imiter. Là les jeunes filles ne sont pas cloîtrées comme chez nous ; on ne les enveloppe pas, comme chez nous, d'un rempart

de précautions extérieures, qui bien souvent ne préserve de rien, parce que derrière ces remparts on a oublié de mettre une garnison, mais on s'applique de bonne heure à leur donner le sentiment de leur propre responsabilité. Elles savent se défendre et se protéger elles-mêmes et quoiqu'elles jouissent d'une liberté absolue, il est extrêmement rare qu'elles en abusent. Aussi en résulte-t-il que les hommes y ont pour les femmes un respect que nous ne connaissons guère, et que l'on ne se fait pas chez eux un jeu et un honneur de séduire de malheureuses jeunes filles qui restent seules chargées d'expier la faute commune. Cela ne s'appelle pas en Amérique des conquêtes et des triomphes ; ce sont des forfaits et des hontes, et celui qui s'en rend coupable est au ban de la société. Quand en serons-nous là ? Quand la femme se respectera elle-même, quand la vertu des jeunes filles n'aura plus besoin d'être préservée par une surveillance inquiète de tous les instants, c'est-à-dire quand elle aura appris à s'intéresser aux choses de l'intelligence » (*ibid.,* p. 383).

Du constat d'un « oubli » – celui des femmes dans la population ouvrière à instruire –, cet extrait révèle un état de la culture au sens anthropologique, et des représentations (ici des rapports de genre et du lien entre instruction, savoir et pouvoir symbolique) d'un groupe social donné, celles des « bienfaiteurs » d'une population ouvrière en 1866 ou, du moins, celles que lui prête Véron[20], lui-même sensible aux évolutions culturelles de son temps.

## Considérations historiographiques conclusives

Cet article, à peine introductif, n'a pas pour seule vocation de s'attaquer au mythe du modèle français de l'éducation des adultes, ou encore à la croyance assez répandue qui voudrait que celle-ci ait été d'abord conçue en France comme émancipatrice. Il veut poser les jalons d'une histoire de l'éducation des adultes transnationale. Les exemples proposés ici montrent bien que le développement des idées et des actions ne peut se comprendre uniquement à l'intérieur de frontières nationales. Partout en Europe occidentale, du moins dans des régions comparables du point de vue de l'industriali-sation, des développements analogues se sont produits et les échanges interculturels étaient fréquents.

Tous les domaines n'ont pas été couverts. Par exemple, l'éducation ouvrière, elle-même très tournée vers l'international(e) n'a pas été abordée. Il reste donc beaucoup à écrire sur le sujet. Il serait intéressant de savoir si quelques modèles français se sont eux-mêmes exportés ailleurs, à l'étranger[21], mais aussi dans le monde colonial sur lequel très peu de travaux ont porté, du moins dans le domaine de l'éducation des adultes[22].

20. Qui était historien, philosophe, journaliste et directeur de revues d'art. *Cf.* Colrat (2008, p. 203-228).
21. C'est ce que suggère Tom Steele (2002, p. 399-413).

D'autres questions se posent. Par exemple, peut-on trouver trace, en France, du courant nordique de *Folkeoplysning* (littéralement, éclairement du peuple), largement influencé par le Danois Grundtvig, et qui a eu de larges développement dans toute l'Europe du Nord, jusqu'en Allemagne et en Pologne ? On dit parfois que les universités populaires françaises s'en sont inspirées, mais leur engagement laïc et républicain s'accorde mal avec ce modèle. Faut-il aller chercher des traces d'influences indirectes à travers des liens qui restent à trouver *via* d'autres institutions qui s'en sont inspirées (par exemple l'extension universitaire anglaise) ? Mais ici, les difficultés surviennent qui, comme le signale Korsgaard (2002), tiennent aux traductions approximatives d'un pays à l'autre et qui font parfois perdre le sens et rendent les comparaisons aléatoires.

Faire avancer des idées au plan national en invoquant ce qui se passe dans les pays voisins semble être une constante qui se retrouve un peu partout si l'on en croit Gonon (2009). En effet, souligne-t-il, « l'argument international » est efficace et souvent utilisé, aujourd'hui comme hier, pour infléchir les politiques nationales, comme il a pu l'étudier dans différents pays (notamment en Grande-Bretagne, en Suisse et en Allemagne). Cet argument tire sa force au moins en partie du fait que peu de personnes peuvent le contrer. A travers lui, le point de vue réformateur gagne son pouvoir de ce qu'il repose sur un savoir difficilement accessible.

Etudier les échanges transnationaux dans l'histoire de l'éducation des adultes revient à choisir un angle d'attaque étroit mais qui ouvre à des considérations bien plus larges que ne le laisse supposer la démarche au premier abord. L'examen d'un problème particulier (le recours aux expériences étrangères) permet une incursion inédite qui agit comme une loupe sur d'autres questions qui seraient peut-être restées invisibles (la part des œuvres charitables, les obstacles à la formation des femmes), et qui s'avèrent pourtant très importantes pour la compréhension des phénomènes étudiés. Le jeu d'échelle (Revel, 1996) consiste ici à réduire l'amplitude du faisceau lumineux porté sur l'objet de manière à y faire apparaître des aspérités nouvelles. D'autres entrées, tout aussi pointues et partielles, peuvent contribuer à multiplier indéfiniment le savoir sur le développement de l'éducation et de la formation des adultes, le passé doit pouvoir être constamment remis en cause (Le Goff, 1988). Cette histoire non événementielle ou conceptualisante, ainsi que la définit Veyne (1974), consiste à « avoir l'idée de "questions nouvelles" à poser aux documents "qui sont iné-puisables" », l'objet de l'histoire, même celle de l'éducation et de la formation des adultes, étant infini. De nombreux travaux pourraient donc être entrepris,

22. Plusieurs travaux sont en cours sur cette thématique, pour l'éducation des enfants et des jeunes filles, notamment sous la direction de Rebecca Rogers.

sur des périodes précises, afin d'approfondir certaines thématiques, telles que la mise en évidence des réseaux internationaux de ces innovateurs, comme le tente Topalov (1999) pour les réformateurs du nouveau siècle en France sur la période 1880-1914. Une question pourrait alors se poser : comment se fait-il que, nulle part en Europe, dans le mouvement de réforme du tournant du XXe siècle, l'éducation des adultes ne soit devenue, avant le second XXe siècle, une « nouvelle spécialité », comme le génie sanitaire, l'hygiène sociale, l'urbanisme ou le service social *(ibid.),* ouvrant la voie à l'organisation de professions et à la création d'institutions spécialisées ? ◆

## Bibliographie


AREPPOS (Association pour la recherche sur les philanthropies et les politiques sociales). 1994. *Philanthropies et politiques sociales en Europe (XVIIe-XIXe siècles).* Paris, Economica.

BENOIST, P. 2000. *La formation dans le bâtiment et les travaux publics. 1950-1990.* Paris, L'Harmattan.

BONNET, B. 1999. *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs.* Paris, L'Harmattan.

BRUCY, G. ; CAILLAUD, P. ; QUENSON, E. ; TANGUY, L. 2007. *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004).* Paris, La Découverte.

BRUCY, G. ; LAOT, F.-F. ; LESCURE, E. de (dir. publ.). 2009. *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après-Seconde Guerre mondiale.* Paris, L'Harmattan.

CAVALLO, G. ; CHARTIER, R. 1997. *Histoire de la lecture dans le monde occidental.* Paris, Le Seuil.

CHARTON, E. 1833. « Introduction au recueil des 52 livraisons de la première année ». *Magasin pittoresque.* 31 décembre.

COLRAT, J. 2008. « Eugène Véron : contribution à une histoire de l'esthétique au temps de Spencer et Monet (1860-1890) ». *Revue d'histoire des sciences humaines.* N° 18, p. 203-228.

DAVID, M. 1976. *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Tome 1. Approche historique 1944-1968.* Paris, Economica.

DUBAR, C. ; GADÉA, C. (dir. publ.). 1999. *La promotion sociale en France.* Lille, Presses universitaires du Septentrion.

DUPIN, C. 1824. *Voyages, force commerciale, mers.* Paris, Bachelier.

DUPIN, C. 1825*a*. *Discours et leçons sur l'industrie, le commerce, la marine et sur les sciences appliquées aux arts.* Paris, Bachelier.

DUPIN, C. 1825*b*. « Avis aux manufacturiers et aux chefs d'ateliers ». *Discours et leçons sur l'industrie...* Paris, Bachelier, p. 156-157.

DUPIN, C. 1826. *Effets de l'enseignement populaire sur les prospérités de la France.* Paris, Bachelier.

DUPRAT, C. 1996-1997. *Usages et pratiques de la philanthropie. Pauvreté, action sociale et lien social, à Paris, au cours du premier XIXe siècle*. Paris, Comité d'histoire de la Sécurité sociale, 2 volumes.
DUVEAU, G. 1948. *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire.* Paris, Donat.
FRITSCH, P. 1971. *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye, Mouton.
FURET, F. ; OZOUF, J. 1977. *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry.* Paris, Minuit.
GALLOIS, N. 2009. « Un combat pour l'éducation : les économistes de l'école française du XIXe siècle et la question sociale ». *Dans :* B.-J. Hake, F.-F. Laot (dir. publ.). *La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes, XIXe-XXe siècles*. Berne, Peter Lang, p. 1-23.
GÉRANDO, J.-M. de. 1839. « Des institutions relatives à l'éducation des pauvres ». *De la bienfaisance publique*. Paris, Renouard, vol. 2.
GONON, P. 2009. « The internationalisation of vocational education reform-concept : a rhetorical perspective ». *Dans :* K. Kraus, A. Heikkinen. *Reworking Vocational Education : Policies, Practices and Concepts*. Berne, Peter Lang, p. 63-76.
HAKE, B.-J. ; LAOT, F.-F. (dir. publ.). 2009. *The Social Question and Adult Education. European perspectives in the 19th and 20th Centuries. La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes, XIXe-XXe siècles*. Berne, Peter Lang.
HUGUET, J.-M. 2005. *La formation d'une élite ouvrière. Industries électrique et gazière. 1940-1970.* Paris, L'Harmattan.
KORSGAARD, O. 2002. « A European demos ? The Nordic adult education tradition – *Folkeoplysning* – faces a challenge ». *Comparative Education*. Vol. 38, n° 1, p. 7-16.
LAOT, F.-F. 1999. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. Paris, L'Harmattan.
LAOT, F.-F. ; LESCURE, E. de. 2008, « L'histoire de la formation des adultes, un domaine en plein essor ? ». *Dans :* F.-F. Laot, E. de Lescure (dir. publ.). *Pour une histoire de la formation*. Paris, L'Harmattan, p. 5-18.
LE GOFF, J. 1988. *Histoire et mémoire.* Paris, Gallimard.
LÉON, A. 1983. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris, Nathan.
LICK, R. 1997. *Mémoire de la formation. Histoire du CESI.* Paris, Editions du CESI.
MARCHAND, P. 1995. « Une expérience de formation professionnelle d'adultes : le cours municipal de chauffeur-mécanicien de Lille (1858-1939) ». *Histoire de l'éducation.* N° 66, p. 137-158.
MERCIER, L. 1986. *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvements ouvriers au début du siècle.* Paris, Editions Ouvrières.
PAYEN, J. 1969. « Lueurs sur la genèse de l'enseignement technique supérieur au CNAM (1819) ». *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*. Tome 22, n° 1, p. 70-75.
POUJOL, G. 1981. *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs.* Paris, Editions Ouvrières.
PROST, A. 2002. « Jalons pour une histoire de la formation des adultes ». *Dans :* F.-F. Laot, E. de Lescure (dir. publ). *Pour une histoire de la formation*. Paris, L'Harmattan, chapitre 2.

REVEL, J. (dir. publ.). 1996. *Jeux d'échelles. La micro-analyse de l'expérience.* Paris, Gallimard, Le Seuil.
SIEGFRIED, J. 1877. *Quelques mots sur la misère, son histoire, ses causes et ses remèdes*. Le Havre, Librairie J. Poinsignon.
STEELE, T. 2002. « The role of scientific positivism in European popular educational movements : the case of France ». *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 21, n° 5, p. 399-413.
TANGUY, L. (dir. publ.). 1998. *Genèse d'un espace d'activités sociales, la formation professionnelle continue*. Nanterre, Université de Paris X.
TANGUY, L. 2006. *Les instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours.* Rennes, Presses universitaires.
TERROT, N. 1997. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris, L'Harmattan.
THUILLIER, G. 1966. *La promotion sociale*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
TOPALOV, C. (dir. publ.). 1999. *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*. Paris, Editions de l'EHESS.
VÉRON, E. 1866. *Les institutions ouvrières de Mulhouse et des environs.* Paris, Hachette.
VEYNE, P. 1974. « L'histoire conceptualisante ». *Dans :* J. Le Goff, P. Nora (dir. publ.). *Faire de l'histoire. 1. Nouveaux problèmes.* Paris, Gallimard, p. 94-133.
ZELDIN, T. 2003. *Histoire des passions françaises. Ambition et amour. Tome 1*. Paris, Payot (1ere édition 1973).