

Réformer, activer et unifier : les pratiques pédagogiques des Lumières aux Pays-Bas méridionaux à travers le prisme de l'enseignement de l'histoire

Matthias Meirlaen

DANS **LUMIÈRES** 2018/2 N° 32 , PAGES 31 À 48

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE BORDEAUX**

ISSN 1762-4630

ISBN 9791030004823

DOI 10.3917/lumi.032.0031

Date de mise en ligne : 02/01/2023

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-lumieres-2018-2-page-31?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Bordeaux.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

RÉFORMER, ACTIVER ET UNIFIER : LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES LUMIÈRES AUX PAYS-BAS MÉRIDIIONAUX À TRAVERS LE PRISME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Matthias Meirlaen
KU Leuven

RÉSUMÉ. Bien plus tôt qu'ailleurs en Europe, une réforme de l'éducation nationale est mise en œuvre dans les Pays-Bas méridionaux dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. À travers l'enseignement de l'histoire, on examine les nouveaux plans éducatifs révolutionnaires et napoléoniens, qui, adaptés au contexte local, n'ont jamais complètement annulé les réformes précédentes. Les pratiques quotidiennes ont permis aux innovations pédagogiques du XVIII^e siècle de survivre aux changements de régime.

MOTS-CLÉS. Éducation nationale, réformes pédagogiques, enseignement de l'histoire, citoyenneté et édification de la nation, Pays-Bas méridionaux, collèges autrichiens, écoles centrales, lycées et écoles secondaires.

ABSTRACT. *Much earlier than in the rest of Europe, the school system of the Southern Netherlands underwent a reform at a national level in the second half of the eighteenth century. Through the prism of History teaching, this paper examines how the new school plans of the Revolution and of the Empire, when adapted to the local context, never completely annihilated the previous reforms. The daily practices allowed the pedagogical innovations of the eighteenth century to survive the numerous regime changes.*

KEYWORDS. *teaching method reform, History teaching, citizens' rights, nation building, Southern Netherlands, secondary schools, Education nationale, austrian colleges, écoles centrales, lycées.*

À la veille de la rentrée scolaire 1777-1778, le gouvernement bruxellois, sous les auspices de l'impératrice Marie-Thérèse d'Autriche, décide de mettre en œuvre une réforme de l'éducation dans les collèges et pensionnats des Pays-Bas méridionaux¹. Ce fut la première réforme scolaire nationale dans l'Europe de l'Ouest. Tandis que la suppression de la Compagnie de Jésus provoque des débats parlementaires passionnés sur l'organisation de l'éducation dans les collèges au niveau national en

1. Sur cette réforme, voir Dirk Leyder, *Pour le bien des lettres et de la chose publique. Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies*, Verhandelingen van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten Nieuwe Reeks 19, Bruxelles, 2010.

France durant les années 1760, aucune action concrète n'est entreprise². Aussi dans les pays protestants, comme l'Angleterre, l'Écosse, les Provinces-Unies des Pays-Bas, le Danemark, la Norvège, la Suède et la Finlande, l'État n'intervient pas encore dans l'enseignement des collèges et des écoles latines au dix-huitième siècle³. Cependant, aux Pays-Bas méridionaux, l'expulsion des jésuites en 1773 offre une opportunité immédiate aux autorités centrales à Bruxelles pour interférer dans les structures scolaires actuelles : avec dix-sept collèges, la Compagnie de Jésus était le principal acteur de l'éducation sur leurs territoires. Par conséquent, le gouvernement bruxellois décide de faire remplacer ces collèges jésuites par seize nouveaux Collèges d'État. En outre, il profite de l'occasion pour prescrire un programme d'éducation national à tous les collèges et pensionnats des Pays-Bas méridionaux⁴.

Ce programme modernise l'enseignement : il invite les principaux des collèges à introduire de nouveaux cours comme les mathématiques, la langue maternelle, la géographie et l'histoire. L'enseignement du latin est aussi renouvelé. Le gouvernement fait imprimer de nouveaux livres scolaires pour enseigner un latin classique. Ces modernisations ont pour ambition de générer un socle de connaissances et une morale commune aux futures élites du pays. Dans le présent article, on examinera les idées et les pratiques pédagogiques qui ont été diffusées par ces modernisations. Dans quelle mesure champ les nouvelles pédagogies sont-elles novatrices, voire révolutionnaires ? Et de quelle manière les bouleversements politiques à la fin du dix-huitième siècle ont-ils influencé les pédagogies scolaires dans les Pays-Bas méridionaux pendant la Révolution française et l'ère napoléonienne ? Pour répondre à ces questions, nous nous concentrerons sur les nouvelles disciplines introduites au dix-huitième siècle : les mathématiques, la géographie et l'histoire. Parmi ces disciplines, l'accent sera mis sur l'enseignement de l'histoire. En examinant les discours sur le passé dans le cadre du cours d'histoire, nous tenterons de mieux comprendre les idéaux culturels et moraux transmis par l'éducation⁵.

2. Roger Chartier et D. Julia, « L'école : traditions et modernisation », *Septième congrès international des Lumières, rapports préliminaires, Budapest, 26 juillet-2 août 1987*, Voltaire Foundation, Oxford, 1987, p. 107-117.

3. Leyder, *Pour le bien des lettres*, op. cit., p. 52-54.

4. *Plan provisionnel d'études ou instruction pour les professeurs des classes respectives dans les pensionnats, collèges ou écoles publiques aux Pays-Bas*, s.l., 1777.

5. Le présent article présente un sommaire de ma thèse doctorale publiée sous le titre Matthias Meirlaen, *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden*

« Les lumières modérées » : l'enseignement des élites après la réforme thérésienne

Les Lumières sont souvent comprises d'une manière finaliste et téléologique : dans un siècle où la querelle des anciens et des modernes bat son plein, les penseurs des Lumières sont généralement rangés dans le camp des modernes ; leurs idées et critiques auraient finalement contribué à la démolition de l'Ancien Régime et à la transition vers un nouveau monde. Toutefois, si on observe les écrits des hommes (les femmes sont plutôt rares) de lettres au dix-huitième siècle, on constate qu'ils défendent des idées diverses. Tous ne partagent pas l'esprit de modernité ni une même hostilité envers la monarchie, l'Église et l'aristocratie. Dans son ouvrage de référence, *Radical Enlightenment*, Jonathan Israel a proposé la thèse selon laquelle il existe un pôle de penseurs et d'écrivains « extrêmes » qui se distingue de pôles plus « modérés », « consensuels » ou « conservateurs ». Les hommes que l'on pourrait classer dans ce dernier pôle insistent moins sur une réforme urgente à grande échelle. Ils préfèrent fonder leurs idées novatrices sur la tradition et les structures existantes⁶.

Les réformateurs bruxellois ne défendent pas de positions extrêmes. À partir des années 1760, des idées radicales sur la réforme de l'enseignement circulent en Europe. Le magistrat breton René-Louis de Caradeuc de La Chalotais propose par exemple en 1763, dans son célèbre plan *Essai sur l'éducation nationale*, d'abolir le modèle classique et humaniste dans les collèges français pour évoluer vers un enseignement fondé sur une philosophie empiriste⁷. Or, ce n'est pas dans de tels plans que les réformateurs bruxellois cherchent l'inspiration pour moderniser l'éducation nationale. Le principal objectif de ces réformateurs, comme Corneille-François de Nelis, Jean-François de Marcy ou Jean des Roches, est de revitaliser les structures déjà existantes de l'enseignement. Ils veulent améliorer l'enseignement classique de la rhétorique et ouvrir le regard sur de nouvelles disciplines⁸.

C'est ce qui rend la réforme de 1777 intéressante pour les historiens spécialistes des Lumières : elle montre le rôle de catalyseur des dynamiques internes dans les mouvements réformateurs du dix-huitième

1750-1850, Leuven University Press, Leuven, 2014.

6. Jonathan Israel, *Radical Enlightenment. Philosophy and the Making of Modernity 1650-1750*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

7. Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai sur l'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*, Cl. et Ant. Philibert, Genève, 1763.

8. Voir Leyder, *Pour le bien des lettres*, op. cit.

siècle. La réforme doit être considérée en continuité avec des évolutions plus lentes dans l'enseignement aux Pays-Bas méridionaux. Elle n'est pas directement commandée par le gouvernement de Marie-Thérèse à Vienne. On y constate, en revanche, une influence plus directe des nouveaux développements dans certains collèges. Dès 1773, après l'expulsion de l'ordre des jésuites, les collèges de la congrégation des Augustins réforment leur programme ; réforme qui semble inspirée par d'autres réformes antérieures des collèges de Courtrai, de Halle, de Marche, de Luxembourg et notamment du collège Sainte-Trinité de Louvain⁹. Sous la direction de l'université catholique de Louvain, ce dernier collège modernise son programme en 1755. Les parallèles entre la réforme à Louvain et la réforme nationale de 1777 sont manifestes : les mêmes disciplines nouvelles sont introduites, tandis que le principal objectif reste le perfectionnement de l'enseignement du latin.

L'importance de l'étude du latin témoigne des objectifs élitistes que porte la réforme de 1777. Si la formation de l'enfant est un sujet largement discuté au milieu du dix-huitième siècle, elle reste encore réservée aux classes aisées, malgré les nombreux plaidoyers en faveur d'une instruction publique. Les réformateurs bruxellois visent aussi à former une future élite. Ils modernisent les programmes afin de mieux préparer les enfants des notables locaux à continuer leurs études universitaires. L'inscription à l'université catholique de Louvain – la seule université aux Pays-Bas méridionaux à l'époque – requiert une excellente maîtrise du latin. Tous les cours y sont dispensés dans cette langue¹⁰. Cependant, les réformateurs souhaitent que les élèves développent encore d'autres capacités pour pouvoir bien remplir leur futur rôle social dans tous ses aspects, c'est-à-dire leur rôle d'élite sociale, intellectuelle, morale et religieuse du pays. C'est pour cette raison qu'ils introduisent de nouveaux cours. En quoi consistent ces rôles ?

9. Dirk Leyder, *De Augustijnen te Antwerpen (1608-1797). Dagelijks leven in het klooster en op het college*, Augustijns Historisch Instituut, Leuven, 1996, p. 81 et 108 ; Eddy Put, « De hervorming van het Leuvense H. Drievuldigheidscollege in 1755 », in : *Onderwijs & opvoeding in de achttiende eeuw. Verslag van het symposium, Doesburg 1982*, Holland University Press, Amsterdam, 1983, p. 85-92.

10. Emiel Lamberts et Jan Roegiers, *De universiteit te Leuven 1425-1985*, Leuven University Press, Leuven, 1986.

Un esprit chrétien et national

Les réformateurs bruxellois ne défendent pas d'idées révolutionnaires sur l'enseignement. Ils ne proposent pas un nouveau programme reposant sur des bases scientifiques. Les nouvelles disciplines modernes sont introduites pour instruire les enfants de manière utile. Dans ce contexte, les réformateurs désignent les nouveaux cours comme « sciences accessoires » ou « matières subsidiaires » à l'étude de la langue latine¹¹. Ils prescrivent, en outre, que ces disciplines modernes soient enseignées en latin à partir de la quatrième année. Selon le nouveau programme scolaire, les cours comme les mathématiques, la géographie ou l'histoire ne serviraient pas des finalités propres et ambitieuses. Leur principal but serait de « cultiver et de perfectionner les facultés intellectuelles des enfants »¹².

Afin d'être préparés à leur rôle social, mais aussi pour pouvoir accéder aux études universitaires, les enfants doivent posséder des connaissances générales approfondies. À cette fin, les nouvelles disciplines transmettent d'abord et avant tout des notions élémentaires. En géographie, les enfants doivent pouvoir situer les divers pays et villes du monde, les plus grands fleuves, les mers, les montagnes et volcans principaux. Le cours d'histoire offre une introduction aux grands faits de l'histoire universelle. L'enseignement des mathématiques, quant à lui, explique les premières règles de l'arithmétique et de la géométrie. Ainsi, les nouvelles disciplines permettent d'acquérir des connaissances nécessaires pour engager une conversation intellectuelle. C'est bien le modèle classique de la formation des orateurs érudits qui continue d'occuper une place de premier plan dans le programme réformé. On le constate aussi dans la poursuite des pédagogies humanistes classiques : les réformateurs recommandent aux professeurs de communiquer à travers l'enseignement des langues, avec la lecture de textes et des exercices de composition¹³. Il s'agit de connaissances factuelles ou de connaissances politiques, esthétiques, morales ou religieuses.

Cependant, les modernisations effectuées par les réformateurs de 1777 visent à renforcer les capacités intellectuelles des enfants. C'est dans ce sens que l'on peut voir l'introduction d'innovations pédagogiques dans l'enseignement. Si l'on retient le modèle classique de formation en rhétorique, les réformateurs s'ouvrent simultanément

11. Leyder, *Pour le bien des lettres*, p. 70.

12. *Plan provisionnel d'études*, p. 15.

13. *Ibid.*, 4 : Sur le modèle classique de la formation des orateurs érudits au seizième et dix-septième siècle, voir Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Belin, Paris, 1997, p. 63-73.

à l'introduction des pédagogies méthodiques et empiristes dans les collèges et pensionnats des Pays-Bas méridionaux. Ils soulignent que les nouvelles disciplines doivent stimuler la réflexion. « Les démonstrations rigoureuses des vérités mathématiques », seraient parfaitement adaptées à « aiguïser la conception [des structures], à former le jugement et [à] apprendre à penser »¹⁴. Pour les cours de géographie, les réformateurs recommandent des pédagogies plus actives et visuelles. Ils invitent les professeurs à utiliser des mappes-monde et des cartes pour visualiser les parties du monde, les formes et les positions des continents et des océans, les frontières des empires et des nations, ou le courant des rivières ; ainsi qu'à apprendre aux élèves à lire la latitude et la longitude sur ces cartes¹⁵.

Ces innovations pédagogiques se réunissent à un certain degré dans l'enseignement de l'histoire. Considérées comme « deux sœurs inséparables », l'histoire et la géographie peuvent se fonder sur les mêmes pédagogies¹⁶. De la même manière que pour l'enseignement de la géographie, les professeurs d'histoire sont encouragés à illustrer les grands faits historiques, tel que les campagnes militaires et les batailles, à partir de cartes géographiques. Ils sont également invités à utiliser l'histoire pour stimuler la faculté de penser des enfants. Les réformateurs bruxellois, et notamment leur secrétaire Jean des Roches, sont convaincus que l'histoire peut permettre de mieux saisir le présent. Ils fondent leur conviction sur des arguments moraux : l'histoire serait un réservoir de « préceptes moraux »¹⁷. La tâche des professeurs d'histoire ne se limite donc pas à expliquer les grands événements du passé, mais consiste également à stimuler le jugement moral de leurs élèves. Ces derniers doivent apprendre à juger les actions des figures historiques. Certains professeurs, comme Jean-Baptiste Lesbroussart à Gand, proposent des méthodes comparatives. Ils demandent aux élèves de comparer les réalisations et les caractères des grands hommes anciens

14. *Plan provisionnel d'études*, p. 15.

15. *Ibid.*, p. 12.

16. La citation est de Jean-Baptiste Lesbroussart, professeur au collège de Gand. Défenseur des réformes de 1777, il publie en 1783 une apologie sur le nouveau programme scolaire : Jean Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation belge, ou réflexions sur le plan d'études adopté par sa Majesté pour les Collèges des Pays-Bas Autrichiens, suivies du développement du même Plan dont ces réflexions forment l'apologie*, Lemaire, Bruxelles, 1783, p. 94.

17. *Ibid.*, p. 139.

comme Alexandre et Scipion avec celles des chevaliers modernes comme Bayard et Turenne¹⁸.

Si on observe les prescriptions pour l'enseignement de l'histoire plus en détail, il devient clair que cet enseignement moral s'inscrit dans un cadre religieux plus vaste. Le cours d'histoire est divisé en trois parties, et la première, enseignée durant les deux premières années, traite de l'histoire sainte¹⁹. Les élèves commencent leurs études avec une histoire abrégée de l'Ancien Testament. Au cours des années suivantes, le cours d'histoire leur transmet systématiquement une vision chrétienne. Pour l'enseignement de l'histoire universelle, les réformateurs prescrivent des abrégés d'histoire de deux auteurs moralistes chrétiens français : Jacques-Bénigne Bossuet et Charles Rollin²⁰. Dans ces ouvrages, Bossuet et Rollin défendent la thèse selon laquelle l'histoire obéit à un plan providentiel ; l'histoire montrerait que Dieu a toujours assisté les peuples croyants afin de voir triompher le christianisme. Les leçons morales dans les classes d'histoire contiennent ainsi un message religieux. Le bon roi ou le chef d'État est celui qui gouverne en respectant les vœux de son peuple, qui est victorieux sur les champs de bataille et qui défend la foi. Ces idées sont transmises dans les cours d'histoire, comme le démontrent les questions des examens publics conservées pour certains collèges. Au collège de Herve par exemple, les élèves doivent répondre aux questions suivantes portant sur l'histoire des Assyriens en 1779 :

NEBOPOLASSAR. Par qui Ninive fut-elle détruite ? Quel étoit le caractère de ce prince & le sujet de sa révolte ? NABUCODONOSOR le grand. Quelles conquêtes fit-il ? Qu'est-il arrivé de remarquable aux Juifs sous son règne ? Que fit-il après ses conquêtes ? Pourquoi fut-il puni de Dieu, honora-t-il Daniel, jetta-t-il les trois jeunes hommes dans la fournaise, & n'y furent-ils pas consumés ? Quand & comment mourut-il ? EWILMERODAC. Que fit-il, comment périt-il ? NIRIGLISSOR. Qui étoit-il ? LABOSORDACH. Que fit-il ? BALTHASAR. Quel étoit son caractère ? Que lui est-il arrivé de remarquable, & à la Monarchie sous son règne ?

Observations générales sur la Monarchie des Assyriens.

Pourquoi Dieu combla-t-il les Assyriens, hommes indolâtres de tant de biens ? Pourquoi permit-il qu'un si florissant empire demeurât dans les

18. *Ibid.*, p. 184.

19. *Plan provisionnel d'études*, p. 4 et p. 13.

20. Jacques Bénigne Bossuet, *Discours sur l'histoire universelle*, Mabre-Cramoisy, Paris, 1681 ; Charles Rollin, *Histoire ancienne des Égyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Babyloniens, des Mèdes et des Perses, des Macédoniens, des Grecs*, Veuve Estienne, Paris, 1730-1738.

ténèbres de l'idolâtrie ? Comment pourvut-il au bien de son peuple par ces mauvais rois ? Quelle fut la cause de la chute de cette Monarchie²¹ ?

Toutefois, l'histoire ne sert pas seulement à la formation intellectuelle, morale et religieuse des jeunes gens. L'enseignement de l'histoire répond aussi aux objectifs politiques du gouvernement bruxellois. Les réformateurs (qui ont des contacts étroits avec les cercles administratifs à Bruxelles) prescrivent pour les deux dernières années l'enseignement d'une histoire nationale, c'est-à-dire l'histoire des Pays-Bas méridionaux, un fait entièrement nouveau²². Cette nouveauté souligne que les réformes scolaires sont directement liées aux ambitions centralisatrices des administrateurs gravitant autour du ministre plénipotentiaire Georges-Adam de Starhemberg. La réforme de 1777 fait partie d'une politique générale d'uniformisation qui tente de réduire l'impact de l'Église et des autorités locales sur la vie culturelle, religieuse et économique²³. Elle permet à tous les élèves des Pays-Bas méridionaux de suivre le même programme scolaire, et d'utiliser les mêmes livres et les mêmes méthodes. Le cours d'histoire sert cette politique d'uniformisation d'une manière très directe. Il aide les élèves à prendre conscience de leur identité commune belge, au-delà des anciennes identités régionales et locales. À cette fin, les réformateurs commandent le premier manuel ou abrégé de l'histoire belge, dirigé par le secrétaire permanent de la réforme, Jean des Roches²⁴. Dans ce livre, les élèves apprennent qu'ils descendent tous des mêmes ancêtres, les gaulois belges, et qu'ils partagent une culture commune, malgré le fait que les Pays-Bas méridionaux aient été politiquement divisés au cours de l'histoire. De cette façon, les élèves ayant fini leurs études au collège ne seraient pas seulement préparés à prendre leur rôle

21. Archives de l'État de la Belgique, *Commission royale des Études*, n° 28 B : Programme pour les exercices publics ; examen des thèmes, versions, etc., 1777-1793.

22. *Plan provisionnel d'études*, 24-25. En 1777 l'histoire nationale reste encore réservée pour la dernière année d'études, À partir de 1782 son enseignement est étendu vers les deux dernières années d'études. Voir, Archives de l'État de la Belgique, *Commission royale des Études*, n° 32B : Rédaction d'une histoire Belgique.

23. Johannes Koll, *Die belgische Nation. Patriotismus und Nationalbewußtsein in den Südlichen Niederlanden im späten 18. Jahrhundert*, Waxmann, coll. « Niederlande-Studien » n° 33, Münster, 2003.

24. Jean Des Roches, *Epitomes historiae belgicae. In usum Scholarum Belgicae*, Typis regiae academiae, Bruxelles, 1781-1782. Sur le premier manuel d'histoire de Belgique, voir Sébastien Dubois, « Le premier manuel d'histoire de Belgique et l'enseignement de l'histoire nationale dans les collèges à la fin de l'Ancien Régime », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 80/1, 2002, p. 491-515.

intellectuel, moral et religieux dans la société, mais aussi à répandre un nouvel esprit national belge.

Citoyen, philosophe et belge : les Écoles centrales sous la Révolution française

Même si la réforme de 1777 est fortement critiquée, notamment dans des cercles catholiques qui s'opposent à l'intervention de l'État, elle reste en place jusqu'à l'annexion des Pays-Bas méridionaux par la France révolutionnaire en 1794. Cependant, au moment où les révolutionnaires français installent leur pouvoir dans les Pays-Bas méridionaux, ils y trouvent un réseau d'enseignement largement perturbé. À cause de la guerre, de nombreux collèges ont perdu une grande partie de leurs élèves et certains d'entre eux ont même dû fermer leurs portes. En 1789, la révolte brabançonne, un mouvement de protestation dirigé contre la politique de rationalisation et de limitation des libertés religieuses de l'Empereur autrichien Joseph II instaure provisoirement une république autonome d'États belgiques unis²⁵. Puis, entre 1790 et 1794, les Pays-Bas méridionaux sont le lieu d'affrontements entre les armées autrichiennes et les troupes révolutionnaires françaises qui se présentent comme les libérateurs des Belges et qui, dans cette lutte, reçoivent le soutien de nombreux protagonistes de la révolte brabançonne²⁶. En tant que nouveaux dirigeants, les révolutionnaires français profitent de la situation en 1794 pour remplacer le réseau d'enseignement autrichien par un nouveau réseau d'Écoles centrales. Les Pays-Bas méridionaux en ont neuf au total : une par département.

Dans quelle mesure ces Écoles centrales introduisent-elles des idées pédagogiques novatrices dans les Pays-Bas méridionaux ? Si on compare le programme des Écoles centrales avec celui des collèges de l'époque autrichienne, on constate d'énormes différences. Les Écoles centrales se présentent comme des écoles expérimentales et scientifiques²⁷. Elles sont conçues selon une proposition à l'Assemblée législative française

25. Voir Jane Judge, *The United States of Belgium. The Story of the First Belgian Revolution*, Leuven University Press, Leuven, 2018.

26. Janet Louise Polasky, *Revolution in Brussels, 1787-1793*, Académie royale de Bruxelles, Bruxelles, 1985.

27. Sur le programme des Écoles centrales, voir Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir : la révolution*, Belin, Paris, 1981, p. 256-267 et Yvonne Weill, « Le curriculum des Écoles centrales de l'an IV », *Annales historiques de la Révolution française*, 67, 1985, p. 539-553.

de Nicolas de Condorcet, qui s'inspirait de la philosophie empiriste d'Étienne Bonnot de Condillac. En 1795, l'année officielle de la création des Écoles centrales, l'application des idées éducatives de Condillac dans l'enseignement est quelque chose de nouveau aussi bien aux Pays-Bas méridionaux qu'en France. La principale innovation réside en ce que les Écoles centrales n'aspirent plus à former des orateurs classiques et érudits, comme c'était le cas, par exemple, dans les collèges belges après la réforme de 1777. Elles proposent au contraire un programme qui met en avant la formation de la pensée scientifique, critique et politique. Ce n'est plus l'enseignement des langues classiques qui occupe une position centrale dans ce programme. Les Écoles centrales proposent une large variété d'enseignements modernes offerts au libre choix des élèves à partir d'un certain âge. Parmi ces cours, la chimie, la physique, la littérature, l'histoire et la législation tiennent une place importante.

Dans son ensemble, le programme des Écoles centrales se cristallise autour de l'art de l'observation et l'art de penser ou la logique. En se focalisant sur ces deux objectifs, le programme d'études fait appel à des pédagogies actives et novatrices : des observations dans la nature dans la classe d'histoire naturelle, des expérimentations en chimie analytique, ou encore des débats sur les libertés dans le cours de législation²⁸. On demande aux professeurs de fonder leur enseignement sur des données empiriques au lieu de la foi. Par conséquent, on leur interdit d'enseigner la religion. Dans les Écoles centrales, l'enseignement de la morale se limite à une morale civique. Selon cette morale, Dieu a créé les hommes égaux et libres et il leur a donné la capacité de distinguer le bien du mal. Le Créateur n'intervient pas directement dans la vie, mais c'est le devoir de l'homme d'organiser la société en vue de la justice et de l'utilité commune, en ligne avec l'idéologie de la République française de l'époque. La morale civique consiste, dans un sens, en un plaidoyer en faveur des valeurs de cette nouvelle république, de sa constitution et de la Déclaration des Droits de l'Homme. Elle appelle les élèves à devenir des citoyens²⁹.

28. L'utilisation de méthodes empiriques et expérimentales est encouragée par la conception obligatoire d'un jardin botanique, d'un cabinet d'histoire naturelle et d'un cabinet de physique dans chaque école centrale. Voir, Pascal Duris, « L'enseignement de l'histoire naturelle dans les Écoles centrales (1795-1802) », *Revue d'histoire des sciences*, 49/1, 1996, p. 41-44 ; Claudette Balpe, « Constitution d'un enseignement expérimental : La physique et chimie dans les Écoles centrales », *Revue d'histoire des sciences*, 52/2, 1999, p. 242-283.

29. *Ibid.*, p. 188-213.

Les Écoles centrales semblent être des lieux de diffusion des nouvelles idées empiristes et des pratiques pédagogiques novatrices dans les Pays-Bas méridionaux. C'est aussi à travers l'éducation dans les Écoles centrales que se répandent les opinions politiques et sociales des penseurs des Lumières les plus radicaux, « les philosophes français »³⁰. Ce serait cependant une erreur de prétendre que l'enseignement dans les Écoles centrales est radicalement opposé à l'esprit de l'enseignement des anciens collèges réformés. La réforme de 1777 a permis de favoriser l'adoption des innovations révolutionnaires. C'est particulièrement visible en ce qui concerne les pratiques de recrutement du nouveau personnel dans les Écoles centrales. Comme en France, un nombre important d'anciens professeurs sont recrutés³¹. Ceux-ci font régulièrement référence à l'expérience qu'ils ont acquise après la réforme de 1777 pour prouver leurs compétences. Jean-Baptiste Lesbroussart, l'apologète de la réforme thérésienne, en est un bon exemple. Quand Lesbroussart soumet sa candidature pour le nouveau poste de professeur de langues classiques à l'école centrale de Bruxelles, il souligne son expérience dans l'enseignement de l'histoire. De son cours de l'histoire ancienne au collège de Gand, il avait tiré des « modèles précieux, [...], la solidité des pensées [...] [et] les bonnes mœurs et la vertu [...] » qui l'aideraient à enseigner selon le nouvel esprit révolutionnaire³².

Les pratiques de l'enseignement de l'histoire dans les Écoles centrales offrent quelques beaux exemples de pédagogies novatrices qui sont introduites dans les Pays-Bas méridionaux. Comparé à l'enseignement sous le régime autrichien, le cours d'histoire révolutionnaire ignore les interprétations religieuses et providentielles. Comme le prescrit une circulaire ministérielle de 1798, les professeurs des Pays-Bas méridionaux doivent utiliser les ouvrages de philosophes tels que Claude-Xavier-François Millot, Gabriel Bonnot de Mably et Étienne Bonnot de

30. Voir par exemple la politique d'achat des bibliothèques des Écoles centrales, axée sur l'achat d'œuvres des penseurs éclairés du dix-huitième siècle. Jeroen Janssens, « De bibliotheken van de *Écoles centrales* », in : Pierre Delsaerd et Evelien Kayaert (dir.), *Abdijbibliotheken : heden, verleden, toekomst*, Vereniging van Antwerpse bibliofielen, Anvers, 2005, p. 90-94.

31. Marie-Madeleine Compère estime qu'en France environ la moitié des enseignants nommés dans les Écoles centrales a enseigné dans un collège régulier sous l'Ancien Régime. Voir Marie-Madeleine Compère, « Les professeurs de la République. Rupture et continuité dans le personnel enseignant des Écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, 243, 1981, p. 42-44.

32. Lesbroussart cité de Henri Fassbender, « L'enseignement à l'École centrale du département de la Dyle », *Cahiers bruxellois*, 14, 1969-1970, p. 216.

Condillac³³. Cette approche philosophique permet de présenter le cours de l'histoire comme une marche de l'esprit humain. L'homme, plutôt que Dieu, est la force motrice de l'histoire. Afin de convaincre les élèves de ce message, certains professeurs ne se limitent plus à expliquer les grands événements et les leçons morales de l'histoire. Inspirés par la philosophie empiriste des réformateurs révolutionnaires, ces professeurs privilégient un enseignement méthodique. Ils cherchent ainsi à stimuler la réflexion des élèves sur la façon dont sont produites les connaissances historiques. Les professeurs d'histoire des Écoles centrales d'Anvers et de Bruxelles introduisent des leçons très spécifiques sur les problèmes méthodiques de l'histoire. Nicolas Billotey, professeur à Anvers, traite par exemple de l'importance des sources qu'il juge « indispensables » pour acquérir des connaissances historiques précises³⁴. Son collègue à Bruxelles, Pierre Joseph Guise, attire l'attention sur la façon d'écrire l'histoire et la manière de présenter les faits passés. Dans le programme de son cours d'histoire qu'il présente en 1799 au ministre de l'intérieur, Nicolas Quinette, il note :

L'histoire est la recherche, l'examen et l'étude des faits passés. Envisagée comme narration de ces faits, elle part du cours de Belles-Lettres. On y examine avec elle les précautions avec quels moyens on doit l'écrire ; quelles sont les diverses manières de l'écrire, quelles sont les diverses distributions de ses sujets, quelle influence l'histoire projette [d']exercer sur le jugement de la postérité sur le sort des peuples³⁵.

Avec leurs cours méthodologiques, les professeurs souhaitent impliquer les élèves plus activement dans la classe. Ils veulent les encourager à penser de manière autonome et critique. Dans cette même visée, le professeur de l'école centrale de Bruges, Louis Henri Joseph Lannée, introduit encore une autre méthode : le débat historique. Dans son cours, il explique les faits principaux et la manière dont ces faits sont décrits par d'autres historiens, après quoi il donne la parole aux étudiants. Lannée leur demande pourquoi certains historiens (modernes) donnent

33. Archives nationales de Paris (ANP), *Science et lettres du Ministère de l'instruction publique*, n° F/17/1339, Circulaire aux professeurs d'histoire ; *Ibidem*, n° F/17/1344/5, Réponses des professeurs d'histoire.

34. ANP, *Sciences et lettres du Ministère de l'instruction publique*, n° F/17/1344/23, École centrale des Deux-Nèthes. Plan de division du cours d'histoire.

35. *Ibid.*, n° F/17/1344/5, Programme du cours d'histoire de l'École centrale du Département de la Dyle.

une représentation plus véridique des faits que d'autres historiens (anciens)³⁶.

D'un point de vue contemporain, l'organisation de tels débats semble unique, mais ce n'est en réalité pas le cas. Ailleurs en France, on trouve également des professeurs d'histoire qui pratiquent ces méthodes actives³⁷. Cependant, si les professeurs des Pays-Bas méridionaux reprennent de nombreuses innovations pédagogiques françaises, ils ne le font pas sans les adapter au contexte local. Cela apparaît clairement lorsqu'on examine le contenu de l'enseignement de l'histoire en détail. En 1798, le ministre de l'Intérieur François Sébastien Letourneux recommande aux professeurs d'histoire d'enseigner une histoire universelle ; une recommandation qui est respectée dans les Pays-Bas méridionaux, mais non sans souligner également leur propre histoire nationale. À Mons, Boulenger représente l'histoire universelle comme une lutte continue des peuples opprimés contre les dirigeants despotiques. Il illustre cette thèse en s'appuyant sur « la révolte de Gand » de 1540, dans laquelle les Gantois s'opposent à une augmentation des impôts de l'empereur Charles V.³⁸ Norbert Cornelissen, le professeur d'histoire de l'école centrale de Gand, fait référence, dans son cours, à deux patries réunies : la Belgique et la France. Cornelissen, quant à lui, enseigne à ses élèves l'histoire de ces deux pays qu'il décrit comme « leur Pays natal » et « leur Patrie adoptive »³⁹. En incluant cette histoire nationale, un héritage de l'ère autrichienne, dans leur éducation, les professeurs des Écoles centrales forment les élèves ainsi que les citoyens et les philosophes à s'affirmer en tant que Belges.

Un retour en arrière ? Les réorganisations napoléoniennes

L'histoire des Écoles centrales est souvent décrite comme une expérience de courte durée. Le 1^{er} mai, Napoléon décide, à la demande de son nouveau directeur de l'instruction publique, Antoine-François de

36. *Ibid.*, L'année professeur d'histoire à l'École centrale du département de la Lys au Citoyen Ministre de l'Intérieur.

37. Pauline Pujol, « Tableaux synoptiques et récits historiques. La référence aux modèles étrangers dans le cours d'histoire des Écoles centrales (1795-1802) », *La Révolution française*, 4, 2013, <https://journals.openedition.org/lrf/834>, p. 23-24.

38. *Programme des exercices publics de l'école centrale du département de Jemappes, pour l'an IX* (Mons, 1800-1802), 177.

39. ANP, *Sciences et lettres du Ministère de l'instruction publique*, n° F/17/1344/14, Programme des cours de l'école centrale du département de l'Escaut.

Fourcroy, de fermer les Écoles centrales. Il les fait remplacer par un réseau moins dense de lycées. Aux Pays-Bas méridionaux, des lycées ouvrent à Bruxelles, à Bruges, à Gand et à Liège. De plus, dans le cadre d'une tentative de réconciliation avec le Pape, Napoléon accorde aux autorités ecclésiastiques la permission de rétablir l'éducation sous le titre « d'écoles secondaires ». Ces écoles doivent se soumettre au programme des lycées et accepter le contrôle du gouvernement⁴⁰. Quel est l'impact des innovations des Écoles centrales sur le programme des lycées et des écoles secondaires ?

Étant donné que le programme des lycées et des écoles secondaires revient au modèle des humanités classiques, les réorganisations napoléoniennes sont parfois qualifiées de retour en arrière. L'ancien système de six classes d'âge est restauré. Dans ces classes, l'étude du latin occupe à nouveau une position clé. Cela permet d'établir une base solide, selon les réformateurs napoléoniens, pour former les jeunes de manière structurée et disciplinée, en suivant un programme fixe de matières. Alors que les Écoles centrales privilégient le libre choix, les lycées et les Écoles centrales reviennent à une structure fixée offrant une « vie scolaire » harmonieuse aux élèves⁴¹. La restauration des humanités classiques et la réintroduction de la religion chrétienne sont les deux éléments constitutifs de cette structure. Mais pour les réformateurs napoléoniens, la restauration de l'étude du latin et de la religion ne signifie pas un simple retour à la situation d'avant l'ouverture des Écoles centrales. Les cours de sciences introduits par les Écoles centrales – les mathématiques, l'histoire naturelle, la physique, la chimie – doivent être ajoutés au programme des lycées et des écoles secondaires⁴². Le nouveau programme veut ainsi concilier l'enseignement scientifique et l'enseignement classique.

Les réformateurs napoléoniens ne rejettent pas forcément les innovations pédagogiques des Écoles centrales. Ils comprennent la

40. Jacques-Olivier Boudon, « Introduction », in : Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Le Concordat et le retour de la paix religieuse. Actes de colloque organisé par l'Institut Napoléon et la Bibliothèque de Marmottan le 13 octobre 2001*, Éditions SPM, Paris, 2008, p. 7-10.

41. Philippe Savoie, « Construire un système d'instruction publique : de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1814) », in : Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et lycées. Enseignement et lycées au début du XIX^e siècle*, Nouveau Monde Éditions-Fondation Napoléon, Paris, 2004, p. 40-41.

42. « Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) », in : *Recueil des lois et règlements concernant l'Instruction publique*, Paris, 1789-1914, tome II, 305-307 ; « Arrêté contenant Règlement pour les Écoles secondaires communales », in : *Bulletin des lois de la république*, Paris, 1803-1804, tome I, p. 77-78.

valeur de l'éducation empirique et encouragent les professeurs à mener des expériences dans les classes de sciences. Seulement, ils trouvent inapproprié de conserver l'ensemble des innovations apportées par les Écoles centrales. Le nouveau programme ne s'articule plus autour de l'art de penser ou de l'esprit philosophique ; une décision qui est probablement motivée politiquement. Les cours de littérature et de législation ne sont pas maintenus. Pour l'enseignement de l'histoire, les ouvrages d'histoire philosophique des Écoles centrales sont abandonnés au profit de nouveaux ouvrages qui interprètent l'histoire ni comme une mission providentielle, ni comme une lutte continue pour le progrès et contre l'oppression despotique⁴³. Les livres racontent une histoire des grands faits militaires et politiques. Leurs auteurs veulent apprendre aux élèves à juger les actions et les caractères des grands hommes du passé : leur succès sur le champ de batailles, leur mode de gouvernement et la façon dont ils expriment leur foi.

Les ambitions politiques des réformateurs napoléoniens s'affirment par le biais de la sélection des livres d'histoire. Ces derniers mettent plus en valeur le bon gouvernement des rois et des empereurs que les valeurs ou vertus républicaines. Ils permettent ainsi de dresser des parallèles entre les grandes figures historiques – César, Auguste, Charlemagne, Louis XIV – et le nouveau consul puis empereur Napoléon⁴⁴. Ces nouvelles pratiques influencent également l'enseignement prodigué dans les Pays-Bas méridionaux, comme le confirme le programme d'examens de 1811 de l'école secondaire d'Ypres, dans laquelle Napoléon est présenté comme le sauveur de la patrie qui « préserve du naufrage le Vaisseau de l'État »⁴⁵. Cela signifie-t-il pour autant qu'aucune des pratiques antérieures de l'enseignement de l'histoire aient été préservées sous l'ère napoléonienne ? Il n'en est rien. Même si la majorité des professeurs semblent se conformer aux nouvelles réglementations, on

43. Les travaux suivants sont recommandés : Louis Domairon, *Les Rudimens de l'histoire*, Deterville, Paris, 1801 ; Chrétien-Siméon Le Prévost d'Iray, *Tableau comparatif de l'histoire à l'usage des écoles publiques*, Impr. de la République, Paris, 1804 et Antoine Sériey, *Tablettes chronologiques à l'usage du Prytanée français*, Duprat-Duverger, Paris, 1804. Voir « Rapport de la commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres », in : *Recueil des lois et règlements concernant l'Instruction publique*, Paris, 1789-1941, tome II, p. 386.

44. Annie Jourdan, *Napoléon héros, empereur, mécène*, Aubier, Paris, 1998, p. 44-47.

45. Bibliothèque universitaire de la KU Leuven (UL), *Programme des exercices publics qui auront lieu à l'école secondaire*, n° B 8315, Programme des exercices littéraires du collège de la ville d'Ypres, qui auront lieu publiquement, vendredi 23 Août 1811.

trouve toujours des écoles où les pratiques des Écoles centrales survivent. L'histoire philosophique, bien que prohibée, est par exemple toujours enseignée au lycée de Bruxelles⁴⁶. De manière similaire, l'histoire de la Belgique demeure au programme dans certains collèges, comme à Furnes, où elle est enseignée parallèlement à celle de la France. Pendant les exercices du soir, les élèves apprennent l'histoire des « premiers habitants des contrées belgiques »⁴⁷. À Audenarde, le professeur revient au livre d'histoire composé par Jean des Roches après la réforme de 1777 pour enseigner l'histoire nationale⁴⁸.

En guise de conclusion

Les structures des lycées et des écoles secondaires sont très similaires à celles des collèges de l'ère autrichienne après la réforme de 1777. L'accent est mis sur l'étude du latin et les humanités classiques, la religion chrétienne y occupant une place centrale, et le programme propose un enseignement des matières modernes. Néanmoins, il existe une différence importante entre les collèges autrichiens d'un côté et les lycées et les écoles secondaires de l'autre. Les matières modernes n'ont pas la même visée dans lycées et écoles secondaires et dans les collèges thérésiens. Elles ne sont plus considérées comme "accessoires à l'étude du latin" ; l'arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées leur attribuant une valeur égale au latin⁴⁹. Les lycées doivent même désigner un professeur spécialisé pour l'enseignement des mathématiques ainsi que des autres matières scientifiques. De même, l'enseignement de l'histoire a une mission spécifique : délivrer une formation intellectuelle, morale et notamment politique.

Le programme des lycées et écoles secondaires réforme l'éducation de manière durable : l'organisation des cours d'humanités, où des connaissances modernes sont enseignées en parallèle, persistera jusqu'à la deuxième moitié du dix-neuvième siècle. Les innovations pédagogiques introduites par la Révolution française ont paradoxalement joué un double rôle dans la réalisation de cette organisation. Source

46. Bibliothèque royale de Belgique, *Bruxelles enseignement moyen*, n° II 86944, Université impériale de Bruxelles. Lycée impérial de Bruxelles.

47. UL, *Programme des exercices publics*, B 8351, Programme des exercices scholastiques qui se feront publiquement dans une des salles du collège de Furnes, le 22 Août 1812.

48. *Ibid.*, Collège d'Audenarde. Programme des exercices publics qui précéderont la distribution solennelle des prix, qui commenceront le 23 Août 1812.

49. « Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées », p. 305-307.

d'inspiration, l'idéal de l'enseignement scientifique est directement hérité du programme des écoles secondaires, y compris la réalisation d'expériences et la déduction empirique. Deuxièmement, les innovations pédagogiques sont également sources de résistances. La restauration des humanités classiques est à comprendre comme une réaction à l'esprit philosophique des Écoles centrales. Les innovations pédagogiques dans les Écoles centrales contribuent à la formation politique de citoyens critiques et républicains. C'est la réaction contre ce programme politique qui fait disparaître les pédagogies actives dans le cours d'histoire sous le régime napoléonien.

Cependant, les innovations pédagogiques de la Révolution française ont une valeur en soi. Il s'agit d'expériences uniques visant à mettre en pratique les idées de penseurs éclairés. La réalisation d'expériences, les débats historiques ou les cours méthodiques donnent à l'éducation une vision différente et rafraîchissante. Mais l'approche de longue durée, développée dans le présent article, montre en même temps l'enracinement profond de ces innovations. À la suite de la réforme thérésienne, l'enseignement dans les collèges et pensionnats des Pays-Bas méridionaux s'ouvre à de nouvelles formes d'éducation qui prêtent attention à d'autres objets que l'étude du latin, la lecture des textes classiques et l'art de l'éloquence. Le nouveau programme scolaire de 1777 invite les professeurs à apprendre aux élèves à penser, à développer leur jugement, et à développer leur connaissance visuelle du monde à travers l'étude des cartes. Les innovations pédagogiques des Écoles centrales peuvent être considérées comme des applications plus radicales des pratiques et des idées qui circulaient déjà auparavant. Même si ces innovations ont cessé d'exister dans leur application radicale par la suite, on constate que des éléments novateurs survivent à la fermeture des Écoles centrales. L'enseignement de l'histoire philosophique au lycée de Bruxelles en est un exemple, de même que l'enseignement de l'histoire nationale. Introduite sous la réforme thérésienne, l'histoire nationale belge ne disparaît pas des programmes de l'enseignement aux Pays-Bas méridionaux sous la période révolutionnaire et napoléonienne. Elle est incorporée dans les nouvelles prescriptions et se fixe ainsi comme nouveau cadre pour l'enseignement de l'histoire pour les générations futures.

Matthias Meirlaen

Matthias Meirlaen est historien et ingénieur de recherches à la KU Leuven. Il s'intéresse à l'histoire culturelle du XVIII^e et XIX^e siècles et de la Première Guerre mondiale. Ses spécialités sont l'histoire de l'historiographie, l'histoire de l'éducation et l'histoire de la construction de la nation. Il a soutenu en 2011 une thèse à la KU Leuven sur l'enseignement de l'histoire au XVIII^e et XIX^e siècles, publiée sous le titre *Revoluties in de klas* (Universitaire Pers Leuven, 2014). En 2014, il a coordonné le projet de recherches « Retracer la Grande Guerre » à l'Université Lille 3 qui a conduit à la publication du livre *En territoire ennemi* (corédigé avec James Connolly, Emmanuel Debruyne et Élise Julien et publié par Presses Universitaires du Septentrion, 2018). Les résultats qu'il présente ici sont issus du travail plus vaste qu'il a réalisé dans le cadre de sa thèse doctorale.

*Matthias Meirlaen is an historian and research policy officer at KU Leuven. He is interested in the cultural history of the eighteenth and nineteenth centuries and in the First World War. He specialized in the history of historiography, the history of education and the history of nation building. In 2011, he obtained a PhD at the KU Leuven University on history teaching in the eighteenth and nineteenth centuries, which was published as a book under the title: *Revoluties in de klas* (Universitaire Pers Leuven, 2014). In 2014, he coordinated the research project « Retracer la Grande Guerre » at the University Lille 3, which led to the publication of the book: *En territoire ennemi* (corédigé avec James Connolly, Emmanuel Debruyne et Élise Julien et publié par Presses Universitaires du Septentrion, 2018). The results presented here are taken from the more extensive research of the PhD.*