

Critiques agrariennes et Éducation nouvelle au Congrès de l'école rurale de 1925,

Frédéric Mole

(à paraître dans *Pourquoi l'école ?* (Bruno Garnier, éd.), publication faisant suite au colloque de l'ATRHE, à Corte, octobre 2014)

I. Introduction

La spécificité de l'école rurale et la façon dont l'enseignement primaire devait prendre en compte le monde agricole firent l'objet de débats récurrents, en France, au 19^e siècle (Charmasson, 1992) et en particulier à partir des lois Ferry. Ces débats se prolongent durant le 20^e siècle. Des acteurs de toutes qualités – ministres, intellectuels, instituteurs – et de toutes tendances politiques – des conservateurs aux socialistes – déplorent régulièrement depuis les années 1880 que l'école délivre un enseignement souvent indifférent au milieu de vie des élèves. En dépit de prescriptions et de recommandations pédagogiques insistant sur la vocation pratique de l'instruction primaire, l'école maintiendrait l'enfance dans un espace et un temps coupés des activités sociales en général et du monde de la production en particulier. Par une indifférence parfois revendiquée, l'école de la République instruirait et éduquerait l'enfant en ignorant la façon dont il s'instruit et s'éduque déjà en dehors d'elle, à travers ses expériences familiales, sociales et parfois laborieuses. Si cette critique peut concerner tous les milieux de vie et tous les milieux professionnels, elle est formulée le plus souvent à propos du milieu rural. Dans les années 1920, plus des deux tiers des écoles sont encore rurales ; l'industrialisation et l'exode rural sont souvent perçus comme une déperdition des forces vives de la nation.

L'agrarisme, comme mouvement de défense du monde rural face à l'industrialisation et l'urbanisation vues comme des mises en péril (Barral, 1968), aura donc trouvé dans la critique de l'éducation scolaire une expression particulière. Une revendication répétée, de Jules Méline aux instituteurs syndicalistes, témoigne de la tentation d'un « éternel retour » à la terre, souvent marquée par la mobilisation des mêmes arguments (Chanet, 2007). Quels sont les deux versants de cette critique ? Premier grief, d'ordre économique – le plus répandu : l'école tendrait à l'inadaptation des élèves au monde tel qu'il est. On y apprendrait avant tout à méconnaître, voire à mépriser le milieu dans lequel on sera pourtant amené à vivre et à travailler. Second grief, d'ordre pédagogique – moins fréquent : l'inadaptation de l'école à l'enfant. L'école serait incapable de prendre en compte ce que les enfants apprennent à l'extérieur de l'école, compromettant ainsi l'efficacité de sa propre démarche d'instruction. Les deux griefs sont convergents : l'universalisme républicain, au nom d'un idéal d'abstraction, aurait rendu l'école inapte à préparer des acteurs sociaux à même de comprendre le monde et de s'y impliquer.

En 1925 a lieu un épisode particulier de cette controverse. Un « Congrès de l'école rurale » se tient à Rouen dans le cadre du 7^e Congrès national de l'Agriculture française, organisé par la Confédération nationale des Associations paysannes (CNAA) avec l'appui des ministères de l'Instruction publique et de l'Agriculture. La journée du 14 mai, consacrée à ce *congrès dans le congrès*, constitue le temps fort de la rencontre, explique Jules Gautier, président de la CNAA, dans son discours inaugural. Les congressistes sont invités à réfléchir à la façon dont l'école pourrait mieux répondre aux attentes du monde agricole, former « des cultivateurs instruits, aimant leur métier et par là collaborer à la lutte contre la désertion des campagnes » (CER, p. 3)¹. Il s'agit, pour « préparer à leur mission nourricière plus de la moitié des citoyens français », de trouver « un compromis entre la terre et l'école », explique un ingénieur agricole conférencier au congrès (CER, p. 105).

La question n'est pas nouvelle, mais elle trouve un développement original dans une période de reconstruction. Le contexte est aussi marqué par la réforme des programmes scolaires (Instructions officielles de 1923), l'essor de l'Éducation nouvelle, les débats sur l'école unique et les interrogations sur l'orientation (scolaire ou professionnelle). Il s'agit donc, dans les analyses qui suivent, de montrer

¹ Nous utilisons l'abréviation CER pour désigner le compte rendu des travaux du Septième Congrès national de l'agriculture française (1925).

en quoi ce débat témoigne de la façon dont l'institution scolaire se trouve alors interrogée quant à sa capacité à prendre en compte un milieu rural encore dominant mais en déclin, au sein duquel tend à s'exacerber la revendication de préférences et de prérogatives éducatives spécifiques.

1/ Une école pour faire face à la crise du monde rural ?

Sous la présidence de Jules Gautier, assisté de Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, la journée du Congrès de l'école rurale rassemble sept conférenciers : trois représentants du monde agricole (un ingénieur, un directeur des services agricoles, un inspecteur général) et quatre représentants du monde scolaire (un instituteur – Marius Tortillet –, un inspecteur primaire, un directeur d'école normale, un inspecteur d'académie). Interviennent notamment dans les débats : Ferdinand Buisson, ancien directeur de l'enseignement primaire, Albert Thomas, directeur du BIT, et Pierre de Monicault, député de l'Ain. Les rapports et les débats portent en particulier sur : 1/ ce que les agriculteurs demandent à l'école, 2/ l'obligation scolaire et sa réglementation, 3/ la façon dont l'école rurale doit se différencier de l'école urbaine, 4/ la collaboration des associations agricoles et des instituteurs, 5/ la formation de l'instituteur rural à l'école normale.

L'idée d'un tel congrès pouvait paraître « audacieuse », remarque Lapie : « Les agriculteurs ne reprochent-ils pas à l'école de favoriser la désertion des campagnes ? Les instituteurs ne reprochent-ils pas aux propriétaires ruraux de favoriser la désertion de l'école ? » (*L'école rurale*, 1925). Au premier abord, ce Congrès de l'école rurale paraît s'inscrire dans une perspective agrarienne classique, à la fois critique et revendicative. Crise du monde rural, exode rural, baisse des effectifs dans les écoles, problème constant de la fréquentation scolaire, désaffection grandissante de tous – des élèves comme des instituteurs – à l'égard des travaux des champs, tous ces thèmes sont au cœur des discours et des discussions. D'une part, le congrès semble accrédi-ter, mais très prudemment, l'idée que l'école tend à éloigner les enfants de la vie rurale. Mais, d'autre part, les résolutions adoptées témoignent d'une conviction : un enseignement scolaire rural réformé pourrait contribuer à réconcilier les générations nouvelles avec ce milieu et contribuer à faire face à cette crise, longuement décrite au cours du congrès. Est ainsi affirmé un très grand pouvoir de l'école : celui de tarir ou de nourrir toute ferveur paysanne.

Dans cette période d'après-guerre, la désaffection des professions agricoles et le dépeuplement des campagnes soulèvent des questions exacerbées. En 1922 sont créés les comités départementaux de « retour à la Terre ». Dans la Somme, par exemple, comme l'indique Claude Lelièvre, le comité insiste sur le rôle de l'école publique dans la « campagne de propagande agricole ». Quant aux conférences pédagogiques, qui doivent traiter en 1924 du « rôle de l'école dans l'orientation professionnelle des enfants », elles concernent dans la Somme 8 fois sur 10 la profession agricole (Lelièvre, 1987).

Ce débat sur l'adaptation de l'école primaire aux milieux professionnels avait déjà été relancé par le directeur de l'enseignement primaire lui-même dès la fin de la guerre. Lapie expliquait en 1918 que l'après-guerre exigeait une « réorganisation de l'enseignement national ». Le premier argument en faveur de cette réorganisation était d'ordre économique :

Il est d'une nécessité aveuglante qu'après une aussi effrayante destruction d'énergie et d'œuvres humaines, l'activité productrice des survivants devra être doublée. [...] Sur ce principe, tous les partis s'accordent : ce que tous demandent à l'école, c'est de former des producteurs (Lapie, 1920, p. 151).

Lapie avait clairement repoussé les accusations de conservatisme et d'utilitarisme susceptibles d'être formulées à l'encontre de son projet en réaffirmant que la formation des producteurs ne devait pas entrer en contradiction avec le projet d'une « éducation générale » :

Ce serait mutiler [l'enseignement primaire] que le condamner à jouer un rôle exclusivement utilitaire. Le peuple français ne manquerait pas de s'insurger s'il voyait mettre en pratique les théories de ceux qui, à l'extrême gauche ou à l'extrême droite de l'opinion, prétendent river ses fils à leur métier et leur interdisent d'élargir leur horizon. Mais [...] reconnaissons que le facteur économique est le pivot autour duquel s'effectuera la révolution pédagogique de demain (Lapie, 1920, 153).

Lapie cherche à penser les conditions d'un compromis entre universalisme et localisme, entre une culture scolaire générale et des cultures situées dans des environnements donnés. Le caractère national des programmes, « condition de l'unité nationale », doit être impérativement maintenu pour l'histoire, la géographie, la langue française et la morale civique. Mais il faut inventer les conditions d'une

adaptation locale : ce sont en particulier les notions de sciences appliquées à la vie pratique qui devront correspondre aux questions qui se posent dans chaque milieu. Les écoles élémentaires doivent être « essentiellement agricoles dans les localités agricoles, industrielles et commerciales dans les milieux industriels et commerciaux » (Lapie, 1920, 153).

Pour traiter au congrès de la question de savoir « comment l'école rurale doit se différencier de l'école urbaine », les organisateurs décident de solliciter Marius Tortillet (*alias* M.-T. Laurin pour son nom de plume), syndicaliste militant qui fut avant-guerre un subtil représentant de cette mouvance d'extrême-gauche, inspirée par Sorel et Proudhon, favorable à une articulation de l'école publique au monde productif, en particulier rural (Mole, 2005, 2010). Partisan d'une école qui à la fois adapte et émancipe, Tortillet s'était toujours défendu, lui aussi, de vouloir river l'enfant rural à la terre. Passant du syndicalisme révolutionnaire au syndicalisme réformiste, il n'abandonne après la guerre aucune de ses convictions ruralistes et se rallie clairement au programme que constitue à ses yeux l'article de Lapie (1918), qu'il commente à plusieurs reprises dans la *Revue de l'enseignement primaire*, où il tient la rubrique « Réflexions d'un instituteur rural ». Responsable de 1919 à 1929 de la rubrique « La vie agricole » de l'hebdomadaire *L'Information sociale*, il publie *L'école rurale et la profession agricole* durant cette même année 1925, peu avant le congrès. Des liens se tissent entre le directeur de l'enseignement scolaire et l'instituteur bressan. Lapie autorise Tortillet à mener des enquêtes sur les écoles suisses en 1919². Co-fondateur en 1923 d'une filiale de la Société Alfred Binet dans le département de l'Ain (Mole & Seguy, 2015), Tortillet contribue à diffuser les avancées de la psychologie expérimentale française et genevoise (Institut Rousseau). En 1924, à Genève, lors du congrès de la Société pédagogique romande, une rencontre a lieu, évoquée par Tortillet durant la présentation de son rapport : « Nous restons deux seulement à défendre l'école rurale spécialisée, vous et moi » (CER, p. 133), avait-il alors lancé au directeur de l'enseignement primaire, se réjouissant devant les congressistes que cette remarque pessimiste se trouve démentie par l'organisation d'un congrès de l'école rurale.

Le choix de Tortillet comme rapporteur sur la question centrale du congrès illustre la thèse générale qui s'exprime dans l'ensemble des résolutions. La réforme de l'instruction primaire en milieu rural suppose avant tout l'engagement d'instituteurs ou d'institutrices convaincus de la valeur de ce milieu, des ressources éducatives qu'il recèle, et capables de les prendre en compte dans leur enseignement. La principale réponse à un problème de politique scolaire résiderait donc dans l'inventivité et la conviction pédagogiques des maîtres.

2/ Vers une école rurale spécialisée, adaptée à l'expérience infantine ?

Remarquons que toute attaque trop vive de l'institution scolaire est soigneusement évitée au cours du congrès. L'ingénieur agricole Paul Garnier – qui traite de « ce que les agriculteurs demandent à l'école » – déclare inexacte et injuste l'idée selon laquelle « l'école serait la « grande coupable » et l'instituteur le « grand responsable » de l'exode rural. Ce sont surtout les parents, selon lui, qui ont trop souvent tendance à « éloigner leurs enfants de la terre » (CER, p. 102-103). L'hypothèse d'un « véritable enseignement agricole » dès l'école primaire est en outre écartée ; moins, au reste, pour des raisons de principes que parce que les élèves sont trop jeunes et les instituteurs peu qualifiés. Les deux seuls objectifs d'une réforme seraient par conséquent les suivants : « 1° Donner à l'enfant les connaissances scientifiques sur lesquelles reposent l'agriculture moderne. 2° Lui inspirer l'amour de la vie des champs. » Ces deux versants – *rationalité* et *sentimentalité* – d'une même orientation pédagogique fonderait un enseignement primaire adapté à la profession agricole. L'ancrage disciplinaire d'une articulation de l'école et de l'agriculture se situerait dans la science ; mais les ressorts pédagogiques d'une réconciliation des enfants avec la terre relèveraient de l'exhortation. Il faudrait « exalter » la profession agricole, en persuadant les enfants des « inconvénients de la vie citadine », en montrant la compatibilité de la vie rurale avec un « standard de vie moderne », en transmettant l'« orgueil légitime » d'être paysan (CER, p. 105). Ces arguments sont récurrents au cours du congrès. Mais au-delà de l'exhortation, c'est la question de la crédibilité de l'école qui est posée.

² Voir le dossier professionnel de Marius Tortillet : dossier n° 124, Archives départementales de l'Ain.

Pour Tortillet, la solution réside dans le projet d'une « école rurale spécialisée » (CER, p. 133). Ce militant pédagogique fait partie de ces instituteurs qui s'interrogent sur les effets des interactions inaperçues entre les expériences de vie de l'enfant et les apprentissages scolaires de l'élève. Déjà, en 1906, Tortillet dénonçait une école conçue comme un « milieu spécial » d'où l'enfant sort ensuite pour se retrouver « dépaycé » dans son propre milieu (Mole, 2009). En 1909, dans le cadre des débats sur la rénovation des programmes scolaires, autour du congrès de Nancy des amicales d'instituteurs, son projet d'une « école des producteurs » avait divisé les syndicalistes (Mole, 2010, p. 225-250).

Dans le livre qu'il fait paraître avant le congrès (Laurin, 1925) et dans le rapport qu'il y prononce, Tortillet décrit longuement cet « enfant rural » dont les conditions spontanées d'apprentissage illustrent le mieux ce que cherche à inventer l'Éducation nouvelle. Plus que chez l'enfant de la ville, les conditions d'existence du « petit rural » témoignent de riches expériences éducatives. À travers la description magnifiée que Tortillet donne de la vie rurale, les milieux agricoles et la nature elle-même semblent détenir une créativité et un pouvoir éducatifs propres :

[Le petit rural] est déjà à la ferme un auxiliaire utile et souvent précieux. Il a prêté attention à tout ce qui vit et agit autour de lui. [...] Le petit paysan³ s'éduque sans effort, par le jeu naturel de ses facultés, ouvertes librement sur la vie concrète. Éducation complète et forte où rien ne manque pour la formation de l'esprit. C'est une heureuse harmonie de tous les enseignements et une nécessaire collaboration de toutes les facultés.

Cette critique agrarienne de l'école républicaine se nourrit ici des principes fondateurs de l'Éducation nouvelle. Alors que l'enfant rural est habitué à porter ses yeux sur des « choses fortes, aux contours nets », il ne trouve en classe qu'« images sans vigueur [...], sans relief ». Un spontanisme pédagogique, ici d'origine plutôt libertaire, est présenté comme compatible avec des pratiques et des traditions paysannes et artisanes, dans leurs dimensions techniques et culturelles. La préconisation pédagogique majeure de Tortillet consiste à rétablir la continuité entre les formes d'éducation scolaires et extra-scolaires : « Pour que le petit écolier s'intéresse véritablement à l'école, explique-t-il, il faut qu'elle continue son éducation et son instruction dans le sens de la première expérience et du premier enseignement, qui est celui de la vie pratique ». Quelle « méthode active » appliquer, par conséquent, à l'école rurale ? Aucune autre que « celle que le petit paysan a toujours employée pour acquérir les connaissances variées qu'il apporte en arrivant à l'école » (CER, p. 143).

Tortillet est un de ces instituteurs convaincus que cette nouvelle orientation pédagogique devraient logiquement conduire à refonder l'école rurale sur « l'ambition d'emprunter à la vie ses moyens habituels d'instruction, de remplacer les leçons du maître et celles des livres par les leçons des choses et des êtres ». Sa démarche théorique et rhétorique élaborée dans le contexte de ce congrès oscille entre l'expression d'une grande ferveur agrarienne et un travail de réinterprétation des principes de l'Éducation nouvelle dans le cadre de l'institution scolaire. L'École publique rurale prendrait la forme d'une *école nouvelle* d'État, généralisée à l'échelle de régions entières, fondée sur la pédagogie des centres d'intérêts et des classes-promenades. Ce projet rencontre cependant un certain nombre d'obstacles.

3/ Les contradictions d'une adaptation de l'école au milieu

Le projet d'une adaptation de l'enseignement au monde rural implique, de façon explicite ou non, une série de mises en question du modèle scolaire républicain. Au cours du congrès, les débats font apparaître trois problèmes majeurs. Le premier porte sur la nature des mutations pédagogiques requises par un tel projet du point de vue des contenus, des méthodes, des examens et de la formation des maîtres. Le second concerne les propositions de redéfinition des frontières entre le temps scolaire et le temps « extra-scolaire » dans la vie de l'enfant et de l'adolescent. Le troisième résulte de la façon dont l'idée d'*école rurale spécialisée* entre en contradiction avec celle d'*école unique* comme modèle émergent de la démocratisation scolaire durant cette période.

Concernant le cadre pédagogique propice à la réforme de l'école rurale, remarquons qu'à plusieurs reprises les congressistes saluent les avancées que constituent les Instructions officielles de 1923

³ Les expressions « petit paysan » et « petit rural », utilisées à plusieurs reprises par des intervenants au congrès, ont été popularisée avant-guerre, notamment par Emmanuel Labat (1912, 1919) que Tortillet cite dans son rapport.

rédigées par Lapie, en ce qu'elles insistent sur la nécessaire adaptation de l'enseignement au milieu environnant de l'école. Le principal point de tension concerne non les instructions et programmes scolaires, mais les effets pervers du certificat d'études primaires (CEP). La pédagogie rurale longuement décrite par Tortillet supposerait qu'une grande liberté d'initiative soit accordée à l'instituteur. Or les contraintes liées à la préparation des élèves au CEP lui paraissent incompatibles avec les innovations envisagées. Tortillet formule de vives critiques à l'encontre du CEP et propose donc sa suppression ou sa transformation en un « simple certificat de fin de scolarité ». Lapie répond qu'il souhaite que le CEP soit en effet « accessible à tous les élèves », et ajoute : « Je ne serais pas opposé pour ma part à sa suppression, mais, dans l'état actuel de l'opinion, je crois que ce serait impossible » (CER, p. 185). **Il revient avec insistance** sur cette question centrale en expliquant qu'il est « impossible de présenter à l'examen tous les élèves de la classe » et que les bons pourcentages de succès au CEP résultent du fait que « l'instituteur fait une sélection ». Albert Thomas explique pour sa part que la suppression du CEP irait « à l'encontre de la culture nationale » (CER, p. 187). La critique du CEP n'est pas nouvelle, mais elle présente ici un caractère particulier : comment réussir cette articulation école/monde rural si une grande part de l'activité scolaire est déterminée par un objectif de nature livresque ?

Durant le débat, l'inspecteur primaire insiste sur une lecture pédagogique du phénomène de l'absentéisme. Selon lui, les enfants ne manquent pas l'école quand l'instituteur « sait les encourager et la leur faire aimer ». L'attrait pour l'école **pourrait** s'avérer plus fort que l'urgence agricole si les instituteurs « font des efforts pour adapter leur enseignement aux besoins agricoles » : « Plus l'instituteur prendra part à la vie rurale, plus la fréquentation scolaire ira s'améliorant. » (CER, p. 128). Mais nombre d'instituteurs se détournent des postes ruraux. Déplorant la « succession ininterrompue de jeunes institutrices » dans les petites écoles de villages, le rapporteur se réjouit des initiatives de conseils municipaux qui récompensent celles et ceux qui ont « donné l'exemple de la fidélité au village » (CER, p. 107). La stabilité du personnel enseignant est considérée par tous comme une condition du dialogue entre l'école et le monde agricole. Quant aux différentes conceptions d'une formation des maîtres orientée vers le milieu rural, elles donnent lieu à des débats qui ne peuvent être analysés dans les bornes de cet article.

Le rapport le plus attendu est celui qui porte sur l'obligation scolaire. Comment l'obligation scolaire pourrait-elle « être règlementée pour répondre aux habitudes de la vie paysanne » ? C'est cette question – à propos de laquelle les représentants du monde agricole espéraient des avancées – qu'aborde le rapport de F. Humbert, inspecteur primaire à Évreux (CER, p. 113). Trois intérêts pouvant diverger doivent être conciliés, rappelle le rapporteur : le droit de l'enfant à l'instruction, la volonté de l'État d'éduquer des citoyens éclairés, les besoins du cultivateur « qui ne peut se passer du concours des enfants à certaines époques » (CER, p. 114). La règle d'assiduité est évidemment réaffirmée, car « il faut permettre à l'enfant de suivre l'école pendant un maximum de temps » ; mais sa mise en œuvre doit être suffisamment souple pour sauvegarder les « légitimes intérêts » de l'agriculture. Au cours du débat, Lapie rappelle cependant que la loi de 1882 avait déjà prévu des dispenses d'assiduité « pouvant aller jusqu'à 3 mois et qui, ajoutées aux vacances régulières, font près de 6 mois ». Même si la règle est souvent transgressée, un seuil minimal est rappelé : « Je pense qu'il serait difficile d'accepter que les enfants fréquentent l'école moins de 6 mois », explique Lapie (CER, p. 128).

Le temps scolaire minimal durant l'année n'étant pas négociable, les propositions de réforme concernent des mesures visant à assouplir les modalités d'organisation des dispenses de scolarité. Albert Thomas suggère de s'inspirer des pratiques du Canton de Vaud, en Suisse romande, où la municipalité établit avec l'instituteur les dates de vacances de fenaison ou de vendange : « Avons-nous besoin de faire intervenir dans ces questions préfets et ministres ? » Lapie fait observer qu'une telle pratique ne serait pas directement transposable, l'instituteur n'étant pas, en France, un personnel communal mais un fonctionnaire d'État. Favorable à plus de « souplesse » (terme très fréquemment utilisé durant le congrès), il assure cependant que des « accommodements » pourront être trouvés (CER, p. 128-129).

À l'encontre des parents qui retiennent leurs enfants pour les travaux des champs, faut-il accentuer les mesures coercitives ? Un vœu relatif à une loi prévoyant des « sanctions sévères [...] allant de l'avertissement à l'emprisonnement » est immédiatement critiqué par Tortillet, qui juge « impossible d'organiser des mesures de coercition ». Dans la droite ligne de l'article « Absentéisme » de son

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Buisson appuie cette critique : « Ce n'est pas [...] par la menace de sanctions illusoire qu'on a obtenu, dans tant d'autres pays, une fréquentation scolaire très supérieure à la nôtre ». Le vœu adopté écarte l'idée d'emprisonnement et propose « [...] des sanctions allant de l'avertissement à des pénalités plus graves suivant les exigences des travaux de récoltes, selon la rigueur du climat et la situation familiale de l'enfant », mais on peut se demander s'il faut entendre ces dernières circonstances comme atténuantes ou aggravantes (CER, p. 130-132). Quant aux commissions scolaires, impuissantes à imposer le respect de la loi, le congrès souhaite qu'elles aient désormais pour mission de traiter les demandes de dispense individuelle ou de suspension collective de scolarité et d'en organiser les modalités.

Thomas et Buisson font remarquer que dans les pays qui trouvent des accommodements avec le monde agricole, la scolarité a été prolongée jusqu'à 14 ans. « C'est par ce moyen que chez tous nos voisins, à commencer par la Suisse, on a relevé le prestige de l'école primaire », explique Buisson. Thomas évoque pour sa part le Danemark, où la scolarité est prolongée jusqu'à 14 ans, mais « réduite à 6 mois pour la dernière année ». Un vœu est adopté : « Une fois ces améliorations et ces assouplissements réalisés, il deviendra possible de prolonger la durée de l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans » (CER, p. 132).

Tortillet aborde, pour sa part, la question de la fréquentation scolaire sous l'angle d'une ambitieuse tentative de refondation politique et pédagogique de l'institution scolaire. Le fondement théorique de son analyse peut être formulé de la façon suivante. L'absentéisme n'étant pas seulement le signe d'une impuissance de la politique scolaire, il ne saurait être résolu par des dispositions visant à faire respecter l'obligation. Ne pouvant pas non plus être compris sous un angle strictement économique, des mesures sociales d'accompagnement ne suffiraient pas à le réduire. C'est que l'absentéisme traduit aussi et peut-être avant tout le divorce entre l'école et la société, entre la temporalité des études et celle de la production. Parce qu'il met en crise la légitimité de l'école plus encore que sa légalité, il doit être compris d'abord sous un angle pédagogique.

Sans doute parce qu'il les sait irrecevables, Tortillet ne soumet pas ses propositions les plus audacieuses au congrès, mais les développe dans son ouvrage. Il propose des aménagements de la scolarité déplaçant beaucoup plus largement la frontière entre temps scolaire et temps du travail agricole que les accommodements proposés par le congrès. Cherchant les conditions d'un compromis entre les besoins scolaires de l'enfant et les besoins productifs des familles, il propose de faire varier l'obligation d'assiduité annuelle en fonction de l'âge des enfants et de façon progressive. De 5 à 8 ans : scolarité « absolue », ou au moins de 8/9 mois par an ; de 8 à 10 ans : scolarité minimale de 7 à 8 mois/an ; de 10 à 12 ans : scolarité minimale de 6 à 7 mois/an ; de 12 à 14 ans : scolarité minimale de 4 à 5 mois/an. Dans la mesure où la fréquentation annuelle serait, de 12 à 14 ans, inférieure à la durée minimale de 6 mois rappelée par Lapie, Tortillet propose de compenser la perte annuelle de temps scolaire par un allongement de la scolarité, jusqu'à 18 ans environ. Le rattrapage s'effectuerait pendant les mois d'hiver. De 13 à 15 ans : enseignement primaire obligatoire pendant 2 à 3 mois d'hiver. Et de 15 à 18 ans : 2 à 3 séances d'école par semaine pendant les mois d'hiver (Laurin, 1925, p. 70-73).

Se démarquant d'une vision de l'école laïque dont l'espace-temps est figé, Tortillet développe une conception du temps scolaire cohérente avec sa vision d'une école susceptible de s'harmoniser avec les attentes de la société civile, d'entrer en osmose avec le monde de la production. Il ne s'agit pas de livrer les élèves à l'exploitation, mais de trouver les conditions d'une complémentarité entre l'expérience scolaire et l'expérience professionnelle. L'idée est que la vertu critique de l'école laïque ne peut résider dans un droit à arracher l'élève à son milieu. En 1911 déjà, Tortillet s'était réjoui de voir que « l'instituteur de l'école laïque libre de Bagnes (Valais) [...] ferme son école pendant la belle saison et vaque alors aux travaux des champs comme tous ses concitoyens. » (Laurin, 1911). Au congrès, Tortillet explique que l'école rurale spécialisée, « à la fois utilitaire et désintéressée », devrait viser à « élever l'enfant non au-dessus de son milieu mais eu sein de son milieu » (CER, p. 133-134)

Il faut remarquer en outre qu'en proposant d'accorder, de façon modulée, de plus larges dispenses de scolarité durant l'année scolaire et de rattraper cette perte de temps scolaire par un prolongement de la scolarité jusqu'à 18 ans, Tortillet tente d'élaborer un modèle d'allongement des études qui va à contre-courant du processus de démocratisation scolaire engagée sous le nom d'*école unique*. La réconciliation de l'école et de la terre suppose, selon lui, de dépasser l'opposition temps scolaire/temps productif, non pour répondre aux seules attentes utilitaristes du monde agricole, mais pour briser une

étanchéité temporelle qu'il juge responsable d'un certain échec de l'école. Le but est à la fois économique et politique : il s'agit de former des élites agricoles mais aussi de favoriser l'essor, au sein du prolétariat rural, d'une « démocratie agricole » : « Il faut que [le paysan] s'affranchisse et fasse entendre sa voix pour demander la place qui lui revient dans l'administration des choses » (Laurin, 1925, p. 232).

Conclusion

La critique agrarienne de l'école formulée au cours du congrès permet d'examiner la question du difficile rapport de l'enseignement scolaire aux formes d'éducation qui lui sont extérieures. L'éducation *par le milieu* précède l'éducation scolaire, puis l'accompagne et enfin perdure au terme de la scolarité. Et tout semble se passer comme si ces deux éducations se déployaient dans des temps parallèles et des espaces démarqués, sans que les interférences (convergences ou contradictions) induites par ce parallélisme et cette démarcation ne soient analysées et prises en compte. Au fond, l'école ne saurait presque rien du regard que l'enfant porte sur elle à partir de son milieu de vie ; et elle ne saurait presque rien non plus de l'influence qu'elle exerce elle-même sur la façon dont les enfants se représentent le milieu dans lequel ils vivent ou sur leur manière de se projeter dans leur future vie sociale. Ce déni de l'éducation par le milieu de vie de l'enfant serait même au fondement d'une certaine conception républicaine de la relation éducative et de l'acte d'enseigner : faire abstraction du milieu d'origine des élèves et voir dans cette abstraction une condition de leur émancipation. Le congrès de l'école rurale de 1925 est à la fois moderne, en ce qu'il bouleverse un modèle scolaire épuisé, et passéiste parce qu'il parie sur l'école pour régénérer un monde qui meurt.

Ferdinand Buisson, qui commente le congrès dans le *Manuel général*, remarque que ce n'était pas une idée « sans hardiesse et sans risque de soumettre à un congrès d'agriculteurs tout le problème de l'école rurale » (Buisson, 1925). Il observe cependant que ce congrès n'aura pas fourni l'occasion du réquisitoire qu'on pouvait craindre contre l'école. Un consensus y aura prédominé : l'école ne peut se montrer ni efficace ni libératrice si elle se définit comme un espace et un temps suspendus, en surplomb de toutes les formes d'éducation – familiales, sociales et professionnelles – reçues par l'enfant et l'adolescent en dehors d'elle.

Sources documentaires

- Buisson, F. (1925). « Au congrès de Rouen. Le problème de l'école rurale soumis à un Congrès d'agriculture », *Manuel général de l'instruction primaire*, 30 mai, p. 729-730.
- Labat, E. (1919). *L'Âme paysanne. La Terre – la Race – l'École*, Paris, Delagrave.
- Lapie, P. (1918). « Un regard sur l'école d'après-guerre », *Revue pédagogique*, septembre (repris dans *Pédagogie française*, p. 150-174)
- Lapie, P. (1920). *Pédagogie française*, Paris, Félix Alcan.
- Laurin, M.-T. (1911). « Sur l'instruction », *Revue de l'enseignement primaire*, 22 octobre, p. 42-43.
- Laurin, M.-T. (1919). « L'organisation de l'école nationale (1^{er} article) ». 23 mars, p. 126-128.
- Laurin, M.-T. (1925). *L'École rurale et la profession agricole*. Paris, Bibliothèque d'éducation
- (1925). *Septième Congrès national de l'agriculture française et Congrès de l'école rurale. Rouen (13-16 mai 1925)*. Compte rendu des travaux. Paris : Confédération nationale des associations agricoles (CNAA). 388 p. Abrégé CER (Congrès de l'école rurale) dans les références.
- (1925). *L'École rurale*. Extrait du compte rendu du VII^e Congrès national de l'agriculture française. Rouen, 13-16 mai 1925. Rapports et discussions avec une préface de M. Paul Lapie, ancien directeur de l'enseignement primaire, recteur de l'Université de Paris, Paris : Davy, 1925, 152 p.

Références bibliographiques

- Barral, P. (1968). *Les agrariens français de Méline à Pisani*, Paris, Armand Colin.

- Barral, P. (1972). « Agrarisme de gauche et agrarisme de droite sous la Troisième République », In Tavernier, Y., Gervais M. & C. Servolin (Éds.), *L'univers politique des paysans dans la France contemporaine (colloque organisé par l'Association française de science politique et la Fondation nationale des sciences politiques, mai 1970)*, Paris, Armand Colin, p. 243-254.
- Barral, P. (1997). « Jules Ferry et l'école rurale », *Tréma*, 12-13, p. 7-16.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- Chanet, J.-F. (2007). « L'école rurale et la "désertion des champs" : les débats sur la place de l'agriculture dans l'enseignement primaire des années 1880 aux années 1920 », Cornu, P. & Mayaud, J.-L. (Éds.), *Au nom de la terre : agrarisme et agrariens en France et en Europe du XIX^e siècle à nos jours* (pp. 93-118). Paris, La boutique de l'histoire.
- Charmasson, T., L Lelorrain, A.-M. & Ripa, Y. (1992). *L'enseignement agricole et vétérinaire : de la Révolution à la Libération. Textes officiels avec introduction, notes et annexes*. Paris, INRP/Publications de la Sorbonne.
- Lelièvre, C. (1987). « Les instituteurs de la Somme et l'exode rural, 1920-1940 », *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, n° 2, p. 83-92,
- Mole, F. (2009). « Marius Tortillet (M.-T. Laurin, 1876-1930), l'instituteur syndicaliste et la pédagogie du travail », *Le cartable de Clio*, 5, p. 313-321.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes /Lyon, INRP.
- Mole, F. & Seguy, J.-Y. (2015). Une psychologie scientifique pour les instituteurs ? L'exemple des filiales Binet de Lyon et de l'Ain (1910-1928), *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 48(2), p. 11-30