

## Regards sur les classes des écoles congréganistes françaises d'Orient en 1906 à travers le rapport de Marcel Charlot, inspecteur de l'Instruction publique

**Marina Vihou**

l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

### RÉSUMÉ

Le présent article s'appuie sur l'étude du rapport de l'inspecteur de l'Instruction publique, Marcel Charlot, qui, en 1906, réalisa une tournée dans 116 écoles congréganistes d'Orient. Envoyé par l'État républicain, l'objectif de son voyage était de se prononcer sur les raisons pour lesquelles les écoles congréganistes françaises devraient ou non continuer à être financées. L'argumentation de Charlot, dans son rapport, se développe autour des questions générales de fonctionnement des écoles congréganistes et des questions plus particulières concernant le type et les méthodes d'enseignement qui y sont adoptés. Le rapport se conclut par des propositions précises visant au renforcement du caractère laïque des écoles françaises en Orient.

L'objectif de cet article est, d'un côté, de restituer des fragments de ces réalités scolaires, éloignées dans l'espace et dans le temps, et, de l'autre, d'explorer les raisons pour lesquelles l'inspecteur Charlot les considérait comme des menaces pour la pédagogie de l'école républicaine.

### ABSTRACT

This article is based on a study of the report of the inspector of public instruction, Marcel Charlot, who, in 1906, made a tour of the denominational schools of the Orient. Sent by the republican state, the purpose of his trip was to give his opinion on why French congregational schools should or should not continue to be financed. In his report, Charlot develops his argument around general questions of the operation of denominational schools and more specific questions concerning the type and methods of teaching adopted by these schools. The report ends with specific proposals aimed at strengthening the secular character of French schools in the Orient. The aim of this article is, on the one hand, to restore fragments of these school realities, distant in space and time, and, on the other, to explore the reasons why Inspector Charlot saw them as threats to the pedagogy of secular school.

## Introduction

Notre intérêt pour « Le rapport sur la situation des écoles françaises d'Orient » de l'inspecteur de l'Instruction publique Marcel Charlot<sup>1</sup>, présenté en 1906 à l'assemblée de la Chambre des députés, réside surtout dans sa dimension historique et documentaire qui nous permet, d'un côté, de restituer des instantanés de la réalité des écoles congréganistes françaises au début du XX<sup>e</sup> siècle en Orient et, de l'autre, d'y reconnaître les tentatives d'imposer une pédagogie innovante pour l'époque à un contexte géographiquement, politiquement et culturellement éloigné de celui de la France. C'est dans cette « contrée où l'Europe, l'Asie et l'Afrique se touchent et vivent sur les mêmes rivages »<sup>2</sup> que Charlot a « successivement visité, en Égypte : Alexandrie, le Caire, Fayoum, Port-Saïd; dans l'empire ottoman : Jaffa, Jérusalem, Caïffa et Saint-Jean-d'Acre, Beyrouth et le Liban, Damas, Smyrne, Constantinople, Andrinople »<sup>3</sup>. Même si « l'œuvre des congrégations religieuses sous le protectorat français »<sup>4</sup> est généralement reconnue, leurs détracteurs considèrent que l'alignement des écoles congréganistes en Orient à la réforme scolaire en France est une condition indispensable à la poursuite de leur financement par l'État.

La question des écoles congréganistes en Orient émerge dans un contexte historico-politique particulièrement complexe. À l'intérieur, l'État républicain cherche à imposer sa politique libérale et anticléricale, ainsi qu'à restituer son image de grande puissance. À l'étranger, et plus particulièrement en Orient, la France se trouve face à l'effondrement imminent de l'Empire ottoman. En outre, la présence de plus en plus concurrente d'autres puissances dans la région, comme l'Allemagne<sup>5</sup>, menace son statut et ses acquis. L'expansion dynamique de ces pays dans le monde du commerce et de la diplomatie ainsi que l'augmentation du nombre de leurs écoles constituent des menaces directes pour la France. Ce qui est encore plus alarmant, c'est que les écoles des autres communautés étrangères, à l'opposé de celles de la communauté française, optent pour un enseignement laïque et pratique : « Les Anglais, les Suisses eux-mêmes, — sans parler des admirables écoles grecques — entretiennent des écoles où l'enseignement est laïque et pratique »<sup>6</sup>. De cette façon, les intentionnalités de la politique intérieure et celles de la politique extérieure se rencontrent sur un champ d'action commun : les écoles congréganistes en Orient.

De ce point de vue, le rapport de Charlot peut se prêter à différentes lectures liées à différents domaines d'étude, tels l'histoire de l'éducation, de la politique et de la sécularisation de l'enseignement. Il peut aussi contribuer à des études croisées, comme l'exportation d'un « modèle » d'école et ses « divergences entre les contextes scolaires de départ et d'accueil »<sup>7</sup>, la construction de l'identité nationale dans des lieux lointains ou les rapports de l'école française avec les sociétés locales. Notre étude se contentera de la mise en relief d'un instantané oublié dans la longue histoire de la politique et de l'enseignement. Plus particulièrement, nous suivrons de près les efforts de l'État républicain pour promouvoir les principes de la laïcité et de la démocratie dans les régions d'influence de la France en Orient et pour supprimer les subventions accordées aux écoles congréganistes. L'envoi d'un délégué du ministre des Affaires étrangères en Orient est en effet une manœuvre de diversion de la part du gouvernement français

face aux réactions que la suppression de l'enseignement congréganiste a provoquées à l'intérieur du pays. La mission de Charlot s'inscrit dans la pratique du ministère de l'Instruction publique qui « tout au long du XIX<sup>e</sup>, mais plus particulièrement à partir des années 1870, [...] charge une multitude d'acteurs, pour la plupart des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement, d'une série de voyages afin de recueillir des informations sur les systèmes scolaires étrangers »<sup>8</sup>. Néanmoins, le voyage de Charlot se distingue bien de « ces explorations pédagogiques [qui] alimentent une production de savoirs sur l'étranger qui façonnent une vision autre du contexte scolaire national et stimulent une réflexion possible uniquement à travers la comparaison avec d'autres expériences »<sup>9</sup>. Son but est de mettre en question la pédagogie surannée et ambivalente des écoles congréganistes et, par là, d'arrêter les subventions accordées par l'État, ayant comme point de référence et de comparaison l'école républicaine. Ainsi, la France, « à la pression exercée par l'international », a été amenée à « la fabrication d'une spécificité nationale censée caractériser un projet scolaire qui est aussi et avant tout un projet politique »<sup>10</sup>.

Dans cette situation complexe, Charlot part en Orient en ayant comme mission de prouver que les écoles congréganistes de la région ne doivent plus être subventionnées par l'État républicain. Pour ce faire, il visite en peu de temps un nombre important d'écoles. Dans le rapport qu'il rédige à son retour, Charlot constate que leur fonctionnement n'est pas conforme aux principes de l'école laïque et que, par conséquent, l'État ne doit plus les subventionner.

Pour des raisons de fiabilité et de persuasion, Charlot illustre son texte à l'aide du récit d'incidents dont il a été témoin. C'est cette voix narrative qui distingue, d'ailleurs, le rapport de Charlot des autres rapports rédigés à l'époque au sujet de l'enseignement congréganiste en Orient. Sa voix n'est pas seulement celle du délégué du ministre des Affaires étrangères et de l'observateur « impartial » qui entend défendre les intérêts de l'État républicain et de l'école laïque, mais c'est aussi celle du pédagogue et, surtout, du pédagogue de l'école laïque. De plus, sa voix inclut aussi d'autres voix qui animent son récit. Il s'agit de voix d'élèves, d'enseignants et de parents des écoles qu'il a visitées. Ces voix sont le plus souvent effacées dans les études historiques et « restent », selon Verdeil, « les parents pauvres de l'histoire »<sup>11</sup>. L'analyse que nous entreprendrons focalisera surtout sur les incidents qui mettent en valeur la voix des protagonistes inconnus de cette réalité scolaire oubliée.

## **1. Le contexte historique**

À la suite des lois Ferry (1882)<sup>12</sup> et Goblet (1886)<sup>13</sup> désignant la laïcité comme un des principes fondateurs de l'école publique, le début du XX<sup>e</sup> siècle est caractérisé par la détermination de l'État français de remplacer l'école congréganiste par l'école laïque publique. La loi Waldeck-Rousseau de 1901<sup>14</sup> « imposait aux seules associations religieuses l'obligation de solliciter l'autorisation gouvernementale [de fonctionner], qui leur sera massivement refusée par le gouvernement Combes en 1903. La loi du 7 juillet 1904, en interdisant l'enseignement congréganiste<sup>15</sup>, achève la destruction des congrégations »<sup>16</sup>. Le 26 novembre de la même année, la Chambre des députés vote la

résolution de « substituer progressivement en Orient et en Extrême-Orient des écoles laïques aux établissements congréganistes que la France subventionne, et y multiplier le nombre des établissements d'enseignement laïque »<sup>17</sup>. L'article 2 de la loi sur la Séparation des Églises et de l'État (1905)<sup>18</sup> interdit le financement à tout culte et, par extension, aux écoles congréganistes. « Ainsi pensait-on détruire un enseignement opposé à la République et aux idées modernes »<sup>19</sup>. L'année précédente, la France avait déjà rompu ses relations diplomatiques avec le Vatican<sup>20</sup>. Néanmoins, « anticléricale et laïque à l'intérieur, la France reste à l'extérieur «La fille aînée de l'Église», système dont le patriotisme des missionnaires et des pèlerins français assure le bon fonctionnement sur le terrain »<sup>21</sup>.

Sous la pression de cette politique anti-congréganiste, « des milliers d'instituteurs et de professeurs, hommes et femmes, [...] ont quitté la France pour sauver leur vocation religieuse et ce qu'elle impliquait de vie communautaire sous l'habit de la règle »<sup>22</sup>. Ils n'ont pas d'autre choix que de s'installer à l'étranger pour poursuivre leur activité<sup>23</sup>. Par conséquent, « les congrégations déjà implantées à l'étranger ont renforcé leurs établissements avec les nouveaux arrivants, et mis à profit réputation et réseaux pour se voir confier la direction de nouvelles écoles »<sup>24</sup>. Ainsi, le rôle des écoles congréganistes, bien établies dans ces régions lointaines, devient encore plus important dans la diffusion des idées et de la langue française à l'étranger<sup>25</sup>. Mais cette image est-elle conforme à l'esprit de l'école laïque de la Troisième République (1870–1940)?

Les détracteurs des écoles congréganistes de l'étranger soulignent l'image d'établissements fonctionnant pour former de bons catholiques et non pas de bons Français<sup>26</sup>. Selon l'historien Jérôme Bocquet, « La France du Levant apparaît même comme le dernier rempart du catholicisme français contre les lois laïques »<sup>27</sup>. La question du financement de ces écoles<sup>28</sup> qui serviraient les intérêts du Saint-Siège plutôt que ceux de la France se pose impérativement. En 1904, 300 écoles congréganistes sur 600 établissements français en Orient sont subventionnées par l'État, ce qui correspond à 560 000 francs sur un crédit total de 800 000 francs<sup>29</sup>. La situation est bien délicate parce que le nombre des élèves fréquentant les écoles congréganistes en Orient est bien plus élevé que celui des élèves des établissements laïques : 83 000 contre à peine 1400<sup>30</sup>. En outre, les élèves des écoles françaises représentent à peu près « 55 % des élèves fréquentant les écoles étrangères dans l'Empire, les écoles « françaises » venant donc largement en tête »<sup>31</sup>. Un autre aspect de l'importance des écoles françaises dans la société ottomane est que 43 pour cent de leurs élèves sont des filles<sup>32</sup>, ce qui souligne leur rôle dans l'éducation de ces dernières. Ainsi, arrêter de subventionner les écoles congréganistes au profit des établissements d'instruction laïque constitue pour le gouvernement une politique à double tranchant.

Pour défendre sa résolution de ne plus subventionner les écoles congréganistes et de répartir les allocations du gouvernement en faveur de l'instruction laïque, le ministre des Affaires étrangères Léon Bourgeois envoie en Orient, en 1906, Marcel Charlot, inspecteur de l'Instruction publique et chef de son cabinet, avec la mission de visiter les écoles françaises subventionnées par l'État<sup>33</sup>. Le but ultime de son voyage est, en réalité, de faire prévaloir que les écoles, qui ne respecteraient pas les valeurs et

les principes de l'école républicaine, ne puissent plus être subventionnées par l'État républicain. Charlot, après avoir visité 116 écoles dans l'Empire ottoman, en Égypte, au Liban et en Syrie, soumet au ministre des Affaires étrangères son rapport le 17 octobre 1906. Sa présentation à l'assemblée de la Chambre quelques jours plus tard par Léon Bourgeois soulèvera des discussions et surtout des objections auprès des défenseurs des écoles congréganistes. Mais des réactions viennent aussi de la part de ceux avec qui Charlot partage les mêmes idées. À titre d'exemple, Alphonse Aulard<sup>34</sup> reproche à Charlot « de se moquer du monde »<sup>35</sup> et d'adopter une langue hypocrite dans la formulation de ses propositions qui, en réalité, au lieu de servir l'État républicain, finissent par servir l'enseignement congréganiste :

En somme, M. Charlot propose de continuer à subventionner l'enseignement congréganiste en Orient, cet enseignement que lui-même dénonce, d'autre part, comme bête, tendancieux, fanatique. On n'ôtera leurs subventions qu'aux congréganistes trop maladroits, à ceux, par exemple, qui ont mis M. Charlot à la porte de leur établissement. Mais M. Charlot va plus loin encore : il propose de ne pas faire concurrence à l'enseignement congréganiste, là où il existe, et de ne pas fonder des écoles laïques que là où l'enseignement congréganiste n'existe pas. [...] Là végèteront de misérables écoles laïques, dont l'échec fera ressortir la prospérité des écoles congréganistes.

Malgré les différentes critiques contre les intentionnalités de son rédacteur et les ambiguïtés de sa langue, le rapport de Charlot est un document unique car son rédacteur ne se limite pas à la seule présentation de ses constatations. En effet, il illustre son discours à l'aide de scènes et d'incidents dont il fut témoin lors de sa tournée. Il permet ainsi au lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle de jeter un regard sur la réalité des classes des écoles congréganistes et de se former une image plus concrète de l'enseignement et des conduites des maîtres et des élèves dans ces régions lointaines au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ce rapport, en dépit de son caractère officiel, puisque rédigé par un délégué du ministre des Affaires étrangères, est en même temps un récit animé, illustré de scènes de la quotidienneté des écoles et des comportements de leurs acteurs. Même si le rapport de Charlot se concentre sur les aspects négatifs des établissements visités, afin de servir les intentionnalités politiques de l'État républicain à un moment précis, il permet au lecteur de restituer une réalité scolaire peu connue et bien complexe.

## **2. L'inspecteur général de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Marcel Henry Charlot**

Par le décret du 5 octobre 1903, le chef de bureau à l'administration centrale Marcel Henry Charlot est nommé inspecteur général de l'Instruction publique (enseignement primaire) et des Beaux-Arts, en remplacement du retraité Guillaume Jost<sup>36</sup>, lui aussi « sollicité à plusieurs reprises »<sup>37</sup> en tant qu'expert dans le cadre de pareilles missions à celle que Charlot s'est vu confier.

Il y a peu d'informations sur la vie et la carrière de Marcel Henry Charlot (date de naissance inconnue — mort vers 1913)<sup>38</sup>. Son ouvrage *Paysages et paysans (petites géorgiques)* (1898) est couronné par l'Académie française. C'est surtout après sa tournée en Orient et la publication de son rapport que les actions publiques de Charlot seront mises en question. Nous lisons dans le *Journal des débats politiques et littéraires* du 9 novembre 1906 qu'en tant qu'inspecteur, il « a fait sa carrière dans les bureaux [...] mais qu'il n'y est pas resté longtemps pour devenir diplomate »<sup>39</sup>. Dans ce même article, nous apprenons que le voyage en Orient n'était peut-être qu'un prétexte pour que le ministre des Affaires étrangères Léon Bourgeois<sup>40</sup> puisse l'éloigner de son cabinet et « le remettre à sa place, puisque M. Charlot est inspecteur »<sup>41</sup>. Malgré tout, Charlot part en Orient avec une mission bien précise : prouver que la thèse de L. Bourgeois de ne pas financer les écoles congréganistes françaises en Orient comme en France, d'ailleurs,<sup>42</sup> est bien juste et justifiée.

Dans les textes publiés de Charlot<sup>43</sup>, nous pouvons déjà constater sa fidélité aux principes de l'école républicaine, dont Léon Bourgeois était le plus grand défenseur. En s'appuyant sur ses discours, Charlot souligne l'apport de l'éducation à l'instauration de la paix et de la démocratie. Ainsi, l'école ne doit pas seulement s'appuyer sur des enseignements méthodiques et systématisés, mais elle doit avant tout « faire prévaloir une doctrine commune, doctrine à la fois intellectuelle, morale et sociale »<sup>44</sup>. Cette orientation « moralisatrice » de l'éducation concerne tous les niveaux d'enseignement et tous les élèves. C'est pourquoi l'école doit être un abri pour l'enfant, l'adolescent et l'adulte, lui assurant son développement moral et social. En outre, le caractère pratique de l'éducation détient une place prépondérante dans sa pédagogie. Sans nier la nécessité de l'enseignement général, il insiste sur l'importance de l'enseignement professionnel dans un monde en pleine évolution qui a besoin d'artisans, de commerçants et d'agriculteurs éduqués et cultivés : « L'École, qui ne doit jamais perdre le caractère éducatif, joint constamment la théorie à la pratique »<sup>45</sup>.

### 3. Le témoignage de Charlot

Dans la partie introductive de son rapport, Charlot éprouve le besoin d'exprimer son admiration pour le travail effectué par les religieux en Orient. « En tant qu'observateur impartial »<sup>46</sup>, il a eu l'occasion de constater l'œuvre prodiguée par les missions catholiques : leurs activités sont très variées, allant de l'éducation à la charité : écoles, hôpitaux, dispensaires et orphelinats. Les établissements scolaires sont très variés et inégaux : « depuis l'humble école des frères de la doctrine chrétienne ou des sœurs de Saint-Joseph, jusqu'aux fiers collèges d'Antourah [sic]<sup>47</sup> et de Beyrouth<sup>48</sup> »<sup>49</sup>. Il a pu y observer l'abnégation et les sacrifices de ces catholiques pour propager la langue et la civilisation françaises. Pour souligner davantage l'importance des missions catholiques, Charlot donne l'exemple de l'hospice de Saint-Vincent-de-Paul de Jérusalem<sup>50</sup> où des « petits enfants disgraciés de la nature (aveugles, sourds-muets, infirmes) »<sup>51</sup> sont accueillis, soignés et instruits par les sœurs « avec une tendresse toute maternelle »<sup>52</sup>. En reconnaissant, dès les premières lignes du rapport, la valeur incontestable de l'œuvre des congréganistes en Orient, Charlot entend affirmer l'impartialité et

l'objectivité de ses constatations. Il se présente donc comme un observateur qui ne nie pas a priori l'importance des écoles congréganistes. Sous le prisme de cette inspection impartiale, Charlot se focalisera toutefois sur des incidents opposés à l'esprit républicain qui ternissent l'image de la France à l'étranger.

### 3.1 *Les écoles congréganistes*

Au début du rapport, Charlot précise que, s'il essaie de distinguer les observations faites dans les écoles primaires de celles des collèges, cela n'est pas toujours possible, étant donné que les catégories des établissements scolaires ne sont pas « là-bas nettement tranchées » et que les divers degrés d'instruction sont « souvent donnés par des procédés analogues, dans la même maison, sous une même enseigne »<sup>53</sup>. Cette première remarque met en évidence deux particularités : tout d'abord, à part dans les grandes écoles françaises installées dans les grandes villes, dans les autres écoles, surtout les plus petites, où il n'y a qu'un ou deux maîtres, il n'est pas possible de distinguer les classes de l'école primaire de celles du collège. Cette organisation permet à l'école de ne pas perdre les élèves qui doivent suivre des cours d'un niveau supérieur. Ensuite, elle soulève une problématique concernant la compétence de ces maîtres — qui, parfois, ne sont même pas des maîtres qualifiés — d'assurer les cours d'un degré d'éducation supérieur.

Pour ce qui est des élèves, Charlot constate des inégalités dues « à la confusion des races [...], des aptitudes et des natures »<sup>54</sup>, ce qui rend la gestion de l'ensemble de la classe par le maître encore plus difficile que normalement. Il précise pour autant que « les élèves sont non pas moins intelligents » qu'en France, mais qu'ils « sont plus en retard »<sup>55</sup>, se lançant ainsi dans une comparaison plutôt superficielle puisqu'il prend comme seul critère de son évaluation la situation en France.

En ce qui concerne l'enseignement offert par les écoles congréganistes, Charlot regrette son caractère désuet, puisque « figé dans une pédagogie surannée »<sup>56</sup>. C'est un enseignement qui s'appuie généralement sur la mémorisation et ne fait pas appel à l'esprit critique des élèves. De surcroît, « la grammaire est enseignée d'une façon purement abstraite »<sup>57</sup> et l'étude de l'Histoire se limite à la mémorisation de chronologies. Pour rendre plus évidente l'étude superficielle de l'Histoire, il raconte un incident qui a eu lieu lors d'une de ses observations : alors que le cours portait sur la Guerre de Cent ans, le nom du prévôt des marchands, Étienne Marcel, n'a pas même été prononcé. « Les élèves n'avaient jamais entendu parler de lui car, selon les explications du professeur, son nom ne figurait pas dans le manuel d'Histoire »<sup>58</sup>. Pour remédier à cette négligence volontaire du professeur, Charlot se met à raconter l'histoire dramatique de Marcel et arrive ainsi à susciter l'intérêt des élèves : « Je vois ainsi tous les yeux s'animer et les attentions s'éveiller »<sup>59</sup>. Il finit par résumer l'effet de son intervention dans une phrase d'une sensibilité pédagogique admirable, en disant que son récit a transformé aux yeux de ces élèves « une leçon d'histoire en une histoire »<sup>60</sup>.

Au cours de géographie, Charlot constate le décalage entre la maîtrise déficiente de la langue française par les élèves et l'exigence du professeur de réciter les capitales de l'Europe. De nouveau, sa perspicacité pédagogique lui permet de comprendre qu'il s'agit de connaissances superficielles et creuses puisque les élèves ne savent même

pas « ce que [c'est] que l'Europe, ni ce qui [signifie] le mot capitale »<sup>61</sup>. Il s'agit d'un exemple d'enseignement creux et inefficace car il ne prend en considération ni la réalité des élèves ni leurs connaissances du monde.

Charlot ne cantonne pas ses observations au seul cours de géographie. Même si le cours de littérature a l'air plus moderne surtout grâce à l'utilisation des commentaires des œuvres étudiées, l'enseignement se focalise de nouveau sur la mémorisation de ces « appréciations »<sup>62</sup> et non pas sur la mobilisation de l'esprit critique des élèves : « aucune initiative, aucun jugement personnel »<sup>63</sup>. De cette façon, l'enseignement favorise de nouveau la « récitation mécanique des opinions toutes faites »<sup>64</sup>, sans faire appel au jugement des élèves. Charlot y reconnaît le transfert d'une pratique utilisée pour la mémorisation des textes sacrés appliquée à l'« enseignement profane »<sup>65</sup>. Il s'agit d'une pratique imposant « la vérité du dehors aux cerveaux. C'est le procédé dogmatique du catéchisme »<sup>66</sup>.

Dans beaucoup d'écoles jésuites, Charlot assiste aussi à une pratique curieuse appelée « Concertations ». Deux élèves désignés par le maître se placent au milieu de la classe. L'un d'eux tire au sort dans une corbeille un papier et lit la question y écrite « d'un air de défi »<sup>67</sup>. Le deuxième élève « répond triomphalement »<sup>68</sup>. La même « pantomime »<sup>69</sup> se répète avec d'autres questions et des réponses mémorisées. Le reste de la classe salue la fin de cet exercice en applaudissant, ce qui rappelle à Charlot la réaction du public d'un spectacle plutôt que celle d'un groupe d'élèves. Pour souligner que l'exercice en question ne fait point appel à la réflexion critique, Charlot constate que « ce ne sont deux esprits qui luttent et se pressent mais deux mémoires qui se rencontrent et se répondent »<sup>70</sup>.

Pour ce qui est de la gestion de la classe par le maître, Charlot y distingue une pratique pédagogiquement inefficace alors que le maître s'adresse toujours à un seul élève et oublie les autres. De ce point de vue, aucune possibilité de coopération ni de « recherche en commun »<sup>71</sup> n'est favorisée afin que la nouvelle connaissance soit découverte par les élèves eux-mêmes. De surcroît, ce dialogue entre l'élève et le maître s'appuie sur des questions préconstruites et vise à la reprise des réponses figées. Charlot explique que, chaque fois qu'il pose une question formulée différemment à un élève, le maître intervient pour reformuler la question telle qu'elle est formulée dans le manuel. Le plus souvent, le maître « [devance] même la réponse à l'enfant »<sup>72</sup>. D'un ton humoristique, l'inspecteur signale que parfois ses « interrogations ont surpris le maître bien plus que les élèves »<sup>73</sup>, qui, de façon précipitée, essaie d'excuser l'incapacité des élèves de répondre aux questions, en expliquant qu'« ils n'[avaient] pas vu cela. Je ne leur [avais] pas dit cela »<sup>74</sup>. Ainsi, pour susciter l'intérêt des élèves et les impliquer dans des interrogations plus concrètes et pratiques, Charlot leur pose des questions éveillant leur réflexion personnelle et prouvant qu'ils connaissent les réponses, même s'ils ne les ont pas rencontrées dans leur manuel. Pour souligner davantage le décalage entre les connaissances abstraites et trop théoriques des élèves et la vie réelle, il raconte aussi un incident qui s'est produit dans une classe de trente fillettes de dix à treize ans. À sa grande surprise, en tirant sa montre de sa poche pour demander aux élèves quelle heure il est, il constate que seules trois ou quatre parmi elles savent lire l'heure. La maîtresse considère la surprise de l'inspecteur très pué- rile



et lui explique que l'heure ne fait pas partie des connaissances que les élèves doivent apprendre à l'école. Une autre fois, quand Charlot interroge les élèves sur « les modes d'éclairage employés chez leurs parents »<sup>75</sup>, afin de les amener à parler du pétrole, de l'huile, du gaz, etc. par des situations qui leur [sont] familières, et relier ainsi les connaissances à la vie réelle, la réaction du maître revient de façon monotone : « Monsieur, ce n'est pas dans le cours »<sup>76</sup>.

Un autre jour, pendant que Charlot assiste à un cours sur les devoirs des sujets envers le roi, il se rend compte que ni les élèves ni la maîtresse n'y comprennent rien. Il demande alors à la maîtresse de donner quelques explications aux élèves. Celle-ci précise qu'elle n'explique jamais les textes, étant donné que cela prend trop de temps, à la grande stupéfaction de Charlot.

La routine est aussi un autre aspect caractérisant les cours auxquels a assisté Charlot. La pratique utilisée pour la lecture par une sœur dans une école de filles se déroule non seulement de façon répétitive et monotone, mais elle empêche même les élèves de comprendre le texte : chaque élève est incitée à lire à haute voix une phrase de texte. La lecture est interrompue brusquement par le claquoir de la maîtresse, ce qui lui permet de donner des ordres sans s'abîmer les cordes vocales. Ainsi, l'élève s'arrête brusquement de lire et l'élève suivante reprend la lecture pour s'arrêter elle aussi brusquement quelques instants après. Cette lecture à bâtons rompus, appuyée sur un schéma répétitif et mécanique, ne favorise ni l'exercice de la lecture ni la compréhension de l'ensemble du texte, étant donné que quelquefois le son du claquoir retentit « même au milieu d'un mot »<sup>77</sup>.

Même si Charlot trouve que les cours d'instruction physique sont « en honneur » chez les congréganistes, les pratiques d'hygiène laissent à désirer, étant donné que, « dans les internats, la salle de bains et de douches », s'il y en a une, « est le plus souvent délaissée »<sup>78</sup>. Un supérieur lui explique même que « lorsque le médecin ordonne des bains à un élève, [ils le font] conduire à l'établissement de la ville »<sup>79</sup>. L'inspecteur n'a pas réussi pour autant à le convaincre que, selon la règle générale, le médecin n'intervient normalement que pour dispenser un élève des bains. Charlot y voit une pratique due à la philosophie des congréganistes de cultiver surtout l'esprit et de ne pas soigner le corps, ce qui pourrait être considéré comme un péché. La négligence des soins corporels se trouve toutefois en opposition avec les habitudes des populations indigènes musulmanes, dont la religion impose des ablutions quotidiennes et multipliées.

Dans le même esprit, les cours d'éducation morale s'inscrivent dans une considération profondément religieuse et réduite à des questions de type : « Qu'est-ce que la sorcellerie? Qu'est-ce que la magie? Qu'est-ce que l'invocation tacite? Qu'est-ce que l'invocation expresse? »<sup>80</sup>. Ces pratiques peuvent aboutir « à altérer chez l'enfant le sentiment de dignité et de droiture »<sup>81</sup>. En dépit de tout cela et des punitions corporelles, les relations entre maîtres et élèves ne sont pas à l'abri de mensonges et de dissimulations. En d'autres mots, Charlot y constate des conduites favorisant l'hypocrisie.

Pour mettre en évidence la rigidité des congréganistes envers les différentes identités religieuses des élèves en Orient, Charlot raconte un incident qui s'est déroulé entre un père de famille protestant et le préfet d'études d'un collège de Jésuites. À la plainte

du père que son fils « est forcé d'assister aux exercices religieux catholiques »<sup>82</sup>, le préfet lui propose une solution hypocrite : « — Qu'il assiste tout de même aux offices, et qu'en priant des lèvres, il pense à autre chose »<sup>83</sup>. L'austérité des pères cache, selon Charlot, une certaine hypocrisie. Tel est le cas de l'élève d'une de ces écoles qui, après avoir commis une erreur avouée dans une lettre adressée à un de ses camarades, a été renvoyé de l'école. Le supérieur consent de garder l'élève à l'école à condition qu'il nie d'avoir écrit cette lettre. « Mais le coupable, ayant refusé d'acheter sa grâce par un mensonge, dut quitter l'établissement »<sup>84</sup>.

Toutes ces observations « se renouvellent d'école en école, de collège en collège »<sup>85</sup> et amènent Charlot à constater que l'éducation fournie par les établissements congréganistes est à la fois « archaïque et tendancieuse »<sup>86</sup> et que ces écoles continuent à fonctionner en marge des évolutions réalisées « dans la science de l'éducation »<sup>87</sup>. Dans le collège de Beyrouth, subventionné par le ministère des Affaires étrangères, le supérieur interdit même à Charlot de dépasser le parloir quand il veut visiter les classes, sous prétexte que les règles de son ordre ne lui permettent pas « de recevoir l'agent français ». Charlot, d'un ton humoristique et amer, lui demande : « Pardon, Monsieur, avez-vous dit agent ou argent? »<sup>88</sup>, soulignant ainsi la contradiction qui caractérise le fonctionnement de ces établissements qui, tout en acceptant le financement par l'État français, ne suivent point ses instructions. De ce point de vue, les établissements, des Jésuites du moins, se mettent à l'abri du contrôle de l'État, ce qui contribue à la diffusion d'une image de la France tout à fait différente de celle de l'État républicain. La question qui se pose est donc de savoir pourquoi l'État français devrait continuer de les financer.

Sans oublier les services que ces écoles ont rendus à la France à travers la propagation de la langue et de la civilisation françaises et leurs actions de charité à l'étranger, Charlot ne s'empêche pas pour autant de se demander si elles continuent à servir leur mission nationale au moment même où l'image de la France est menacée par ses rivaux internationaux. Est-ce que les congréganistes constituent à l'époque les meilleurs ambassadeurs des idées françaises en Orient et est-ce qu'ils sont les agents les plus adéquats pour affirmer l'influence de la France du vingtième siècle « politiquement, culturellement et scientifiquement transformée »<sup>89</sup> au dehors? Les questions posées par Charlot sont évidemment rhétoriques car les incidents racontés prouvent exactement le contraire. La notice du collège d'Antoura<sup>90</sup> « présenté comme devant ses origines à une inspiration de Rome et de la France »<sup>91</sup> est bien révélatrice de ce dont il est question dans le rapport de Charlot : qui bénéficie en réalité de l'enseignement de ces écoles, l'église catholique ou la France?

Dans la deuxième partie de son rapport, Charlot discute du « point le plus délicat du problème de l'enseignement congréganiste en Orient »<sup>92</sup>. Le terme « problème » constitue, d'ailleurs, une position anticipée du rédacteur du rapport. Il s'agit de la poursuite du subventionnement des écoles dont « le but avoué [est] de ramener à Rome toutes les chrétientés d'Orient, morcelées en sectes nombreuses »<sup>93</sup>. Pour examiner la question le plus globalement possible, Charlot ne se limite pas aux visites des écoles, il consulte même les manuels utilisés par les élèves, les plans d'études et les prospectus de propagande des institutions. Il interroge aussi des fonctionnaires

musulmans, des pères de famille qui avaient retiré leurs enfants aux congréganistes. Il essaie, en d'autres mots, d'examiner la situation en ayant recours à toutes les sources possibles. Dans l'organisation de ces écoles aussi bien que dans l'enseignement, il rencontre le même esprit d'intolérance. Ce sont surtout les écoles jésuites qui s'adonnent avec zèle à leurs actions de conversion. Dans leur enseignement, les écoles jésuites ont recours à « des exemples empruntés à l'histoire des persécutions de l'Église »<sup>94</sup>, consacrent un temps important des cours aux exercices du culte et poussent les élèves à se convertir au catholicisme. Pour illustrer ses constatations, Charlot donne l'exemple d'une lettre adressée par un père jésuite « à un de ses élèves, musulman et fils d'un riche négociant de coton »<sup>95</sup>. Il l'y incite à se convertir afin qu'il n'ait plus de difficultés dans la réalisation de ses projets. Un autre exemple parle d'une dame qui a enlevé son fils aîné d'une école jésuite de peur qu'on le convertisse. Cet exemple met en évidence les conséquences de ces actions de prosélytisme concerté. Charlot y voit « un abus de confiance »<sup>96</sup> de la part des congréganistes. Et même si ces actions sont appréciées par « une partie de la clientèle catholique »<sup>97</sup> de la région, d'autres milieux et surtout les musulmans se montrent méfiants. Tolérer de pareils comportements, ce serait, pour l'inspecteur, comme si on demandait la révocation de l'Édit de Nantes ou si on refusait « les idées de Rousseau et de Voltaire »<sup>98</sup>!

Charlot explique que la situation a changé et que les écoles congréganistes ne détiennent plus la place qu'elles avaient avant et qu'elles n'ont plus le monopole de l'éducation, étant donné que d'autres écoles des missions catholiques, protestantes ou laïques, américaines, anglaises, allemandes sont entrées en scène<sup>99</sup>. Leur stratégie est bien différente : les écoles allemandes, par exemple, optent pour un enseignement pratique; elles n'hésitent même pas à utiliser la langue française pour l'enseignement. Et tout cela prend place dans une mosaïque de races et de religions, comme en Palestine et en Syrie où les luttes religieuses et les disputes théologiques entre « catholiques orthodoxes, Maronites, Grecs-unis, Arméniens-Géorgiens [...] rappellent l'ancienne Byzance »<sup>100</sup>. Le délégué français soutient que l'intérêt de la France est d'avoir des écoles en Orient ouvertes à tous les élèves indépendamment de leur culte. Il serait donc essentiel, selon lui, d'attirer un plus grand nombre de musulmans de la région vers ces écoles. Or, la seule condition pour que l'on puisse y réussir est « la neutralité confessionnelle »<sup>101</sup> au sein de ces établissements.

Charlot prétend ne pas se lancer dans une politique anticléricale ni établir une rivalité entre l'école étrangère et l'école française en Orient. Il n'oublie pas la contribution des écoles congréganistes dans la propagation de la langue et de la civilisation françaises surtout dans des régions bien détachées où l'école congréganiste représentait l'école française. Il souligne, par ailleurs, le rôle primordial de ces écoles dans la cohésion des communautés françaises en Orient : « c'est la communauté de religion qui crée entre les individus le véritable lien politique et social »<sup>102</sup>. C'est d'ailleurs le système ottoman qui impose à ses sujets de s'identifier en fonction de leur religion<sup>103</sup>.

Charlot constate, toutefois, que l'État français doit d'urgence avoir « des organes nouveaux appropriés au pays, adaptés à la vie moderne »<sup>104</sup>, afin que l'école française devienne plus concurrente face aux nouveaux établissements d'autres pays qui menacent, de cette façon, de diminuer l'influence française. De ce point de vue,

Charlot conclut que la nécessité d'une réforme radicale des écoles françaises est plus qu'indispensable, car « à une nouvelle situation doit correspondre un nouveau mode d'action »<sup>105</sup>.

### 3.2 *Les écoles laïques*

Dans son rapport, Charlot juge aussi bon de donner des exemples d'écoles laïques qui fonctionnent dans la région, afin de souligner que des écoles françaises indépendantes de tout caractère religieux y existent déjà et fournissent un enseignement bien plus moderne.

La première école citée est celle fondée par Aimé-Antonin Girard et sa femme à Ramleh, une banlieue d'Alexandrie au bord de la mer, en 1890. Il s'agit d'une école privée laïque dont les débuts n'ont pas été faciles, « ce qui est le lot des écoles laïques en Orient »<sup>106</sup>. Nombreuses sont les raisons pour lesquelles la présence des écoles laïques est plutôt réduite en Orient. La rivalité des congréganistes en est, pour Charlot, la cause la plus importante :

La concurrence, parfois sans mesure, des congréganistes, celle surtout des écoles étrangères, l'insuffisance jusqu'à ces derniers temps des concours officiels, la difficulté de recruter un personnel sérieux et capable, le taux infime de la rétribution scolaire, la cherté, incroyable dans certaines villes, du local, sont autant de causes qui expliquent l'insuccès relatif de certaines écoles laïques.<sup>107</sup>

Néanmoins, leur tolérance envers la diversité religieuse de leurs élèves leur permet de continuer à fonctionner. Charlot donne l'exemple du collège Faure<sup>108</sup> de Constantinople dont les élèves appartiennent à des cultes différents<sup>109</sup> :

Catholiques français	6
Catholiques divers	5
Arméniens grégoriens	13
Grecs orthodoxes	89
Israélites	22
Musulmans	18
Protestants	3

D'autres écoles laïques ont gagné la confiance des autochtones, telles l'école neutre Vellatez à Brousse à laquelle était inscrit le fils d'un haut fonctionnaire ottoman ou le collège Esnault<sup>110</sup> du Caire et l'école Augier de Beyrouth<sup>111</sup> « qui compte parmi leurs élèves de nombreux transfuges des écoles congréganistes que l'intolérance des Pères avait révoltés »<sup>112</sup>. Un autre exemple est « l'institution Girard à Ramleh (faubourg d'Alexandrie) [...] [qui] est la plus ancienne école laïque française d'Alexandrie, et peut-être de l'Égypte. 120 filles y reçoivent l'enseignement primaire ou secondaire. Les élèves parlent correctement le français »<sup>113</sup>. Elle respire « un air d'honnêteté qui la recommande dès l'abord »<sup>114</sup>. Comme le couple Girard n'est plus jeune, leurs

trois filles dévouées à leur œuvre assurent les cours. Il s'agit alors « d'une coopération familiale dans toute sa primitive simplicité » qui fonctionne sans secours extérieur et « jouit d'un bon renom et d'une clientèle fidèle »<sup>115</sup>. Chaque fille de la famille s'occupe d'une classe et forme ses méthodes d'enseignement en s'appuyant sur « l'intelligente observation »<sup>116</sup>, ce qui lui permet d'adapter ses méthodes aux besoins de ses élèves et d'offrir ainsi un enseignement approprié et efficace.

À part les écoles congréganistes et laïques de l'Orient, Charlot évoque aussi d'autres écoles qui, selon lui, contribuent à la propagation de la langue et de la civilisation françaises. Il commence par les écoles de l'Alliance israélite universelle<sup>117</sup> qui, même si « elles ne sont ni françaises ni neutres au point de vue confessionnel »<sup>118</sup>, propagent les idées françaises par leur enseignement, par l'usage du français dans leurs classes et dans les ateliers, ainsi que « par leurs méthodes rationnelles » et ce, « sans rien coûter au budget français »<sup>119</sup> puisque ces écoles ne reçoivent aucune subvention de l'État. En outre, leur influence est très importante, si l'on prend en considération le grand nombre d'élèves auxquels elles s'adressent :

[...] à Caïffa, où l'école des garçons comprend 190 élèves dont 35 non israélites, à Jaffa, à Jérusalem, où l'école comprend 350 élèves dont 40 ou 50 non israélites et où les ateliers de bois, de fonte, de moulage forment d'excellents ouvriers dont quelques-uns viennent se perfectionner dans les écoles nationales professionnelles de France, partout j'ai trouvé le même esprit moderne, la même préoccupation de développer chez le jeune élève ou le jeune apprenti le jugement personnel et l'activité libre.<sup>120</sup>

Dans le même esprit, les écoles grecques catholiques utilisent la langue française comme langue d'enseignement et leurs maîtres, surtout ceux qui sont sortis du « remarquable »<sup>121</sup> séminaire de Saint-Anne<sup>122</sup> sont, selon Charlot, parmi les meilleurs qu'il ait rencontrés. Caractérisés par un zèle admirable, les Grecs catholiques vont « même jusqu'à créer des sociétés d'enseignement populaire »<sup>123</sup> :

Ainsi, à Damas, ils ont fondé des cours du soir à l'usage des enfants et des adolescents pauvres qui, travaillant tout le jour, ne peuvent aller à l'école. Les membres du comité apportent un dévouement touchant à leur mission, vont chercher à domicile les retardataires, les tirant quelquefois même de leur lit, et les ramènent au cours en stimulant leur amour-propre par des représentations amicales.<sup>124</sup>

Les Maronites, dont la fidélité à la France ne devrait pas passer inaperçue, utilisent aussi le français pour l'enseignement dans leurs écoles.

Dans cette maison, [...] 28 jeunes Maronites du Liban sont reçus gratuitement en qualité de pensionnaires. Ils y étudient le français, l'arabe, le latin et le grec suivant les programmes de notre enseignement secondaire. Leurs études achevées, les uns sont dirigés sur le noviciat des Lazaristes et destinés à subvenir aux

besoins des missions françaises d'Orient, les autres retournent à la montagne et enseignent le français dans les écoles. Le niveau des études est satisfaisant. L'installation, faute de ressources, laisse à désirer.<sup>125</sup>

De même, il y a des cours de langue de français dans un grand nombre d'écoles étrangères. Néanmoins, selon Charlot, la France ne devrait pas se contenter du soutien incontestable et inattendu dont elle jouit dans ces établissements étrangers; elle devrait les aider à recruter des enseignants de bonne qualité, étant donné que la plupart de leurs enseignants ne maîtrisent que médiocrement le français. Charlot précise cependant que les efforts principaux de l'État français devraient se focaliser non pas sur les écoles étrangères mais, avant tout, sur les écoles françaises.

Un autre point qui préoccupe Charlot, en comparaison aux autres écoles étrangères, est celui de la qualité des enseignants. Au cours de sa tournée, il rencontre un grand nombre de maîtres et de professeurs peu ou pas du tout formés pour enseigner la langue et la civilisation françaises. Dès lors, il signale au ministre la nécessité que des personnes ayant la formation adéquate et disposant de qualités appropriées soient intégrées au personnel des écoles. Selon lui, le concours économique offert par l'État français doit permettre le recrutement d'un personnel qualifié. Il s'agit là de « la condition la plus essentielle pour assurer le succès des écoles laïques présentes et futures ». Charlot poursuit, précisant qu'il y a beaucoup de jeunes et de moins jeunes sortis « en foule, de nos universités, de nos écoles normales, chaque année [...] à qui ne manquent ni la bonne volonté, ni le savoir, ni l'aptitude pédagogique »<sup>126</sup>. Il est alors plutôt facile, selon lui, de recruter des personnes compétentes pour ces écoles, afin de ne plus s'en remettre « à l'enseignement congréganiste [qui] recrute ses collaborateurs comme il lui plaît »<sup>127</sup>. En outre, leur traitement devrait leur permettre de s'offrir de meilleures conditions de vie, étant donné que, à l'opposé « du congréganiste vivant seul ou dans sa communauté [...] [le] laïque « ne vit pas en dehors de la nature, mais se marie, crée une famille, prend une place dans la société »<sup>128</sup>. L'inspecteur rappelle qu'il ne faut pas non plus oublier les dépenses pour « la location des bâtiments et l'achat des terrains et les constructions nouvelles. Sur ce point l'école laïque n'est pas, pour le personnel, plus coûteuse que l'école congréganiste : « elles ont toutes les deux les mêmes charges »<sup>129</sup>. Parfois, les charges sont si grandes et la spéculation dans certaines villes si importante que les directeurs ou directrices d'écoles sont obligés de louer des bâtiments en ruine qu'ils doivent de surcroît entretenir comme « d'après les usages orientaux, l'entretien est, à la charge du locataire »<sup>130</sup>. Charlot rappelle aussi aux membres de la Chambre qu'un enseignement mal rémunéré peut finir par coûter trop cher : « Le mauvais enseignement, à si bas prix qu'il soit, est encore trop coûteux; le bon doit être payé ce qu'il vaut »<sup>131</sup>. Ce n'est pas, pour lui, une question d'économie, mais c'est plutôt une question de logique de reconsidérer les conditions de rémunération des professeurs laïques en Orient, afin que de pareilles contraintes n'ôtent pas aux candidats compétents et formés l'envie de partir travailler dans ces pays lointains. De surcroît, une condition est indispensable : l'État doit garantir à ses professeurs qualifiés les mêmes droits à l'avancement et à la retraite dont ils jouissent en France. Ils doivent aussi garder « leur maintien dans le cadre métropolitain »<sup>132</sup>. Il

ajoute que leur recrutement serait aussi facilité si l'on supprimait « l'obligation d'avoir déjà exercé dans l'enseignement public »<sup>133</sup> en France.

Selon Charlot, le Parlement doit être favorable au financement de ces actions qui confirment l'influence de la France en Orient. Mais l'État français n'est pas seul dans ces efforts : il a le concours de deux associations qui se sont déjà prononcées en faveur du projet de financement des écoles laïques à l'étranger : la Mission laïque<sup>134</sup> et l'Alliance française. La fondation du lycée de Salonique<sup>135</sup> par la première a déjà fait preuve d'une excellente organisation. Quant à la deuxième, l'Alliance, jouissant d'un grand prestige en Orient, avec, à sa tête, l'universitaire Pierre Foncin<sup>136</sup>, elle s'est déjà lancée dans la réalisation de quatre nouveaux projets : les écoles de Beyrouth, du Caire, de Damas et de Jérusalem. En outre, le gouvernement peut compter sur l'aide de la société des Amis de l'Orient qui vient d'être fondée, ainsi que sur le soutien des représentants diplomatiques de France en Orient.

L'inspecteur de l'Instruction publique clôt son rapport en rappelant au gouvernement français que si l'on veut que les établissements scolaires fassent honneur à la France et qu'ils soutiennent la concurrence étrangère, le Parlement doit voter en faveur de leur financement. Il s'agit d'« une œuvre nationale » à laquelle toute la France s'intéresse, étant donné que « l'idée nationale [se confond] avec l'idée civilisatrice »<sup>137</sup>. Seules des écoles françaises neutres peuvent défendre une question si importante, qui [fonctionnent] indépendamment « [de] la diversité de races, [de] la divergence des sectes, [de] la dispute des églises [et s'efforcent] de répandre une atmosphère de tolérance, de concorde et de paix »<sup>138</sup>.

### 3.3 Les propositions de Charlot

À la suite de ses observations, Charlot formule sa proposition qui se résume sur cinq objectifs d'action que l'État français doit prioriser :

- a) *Financer des écoles congréganistes dont l'activité ne nuit pas à l'image de la France.*  
La France ne doit plus s'exposer en s'associant à des établissements favorisant le prosélytisme religieux. Le maintien de leur financement risque d'être plus nuisible qu'utile au renom de la France. Néanmoins, elle peut continuer à subventionner les écoles congréganistes qui servent ses intérêts.
- b) *Renforcer les établissements laïques et le financement de nouveaux.* Les écoles laïques méritent d'être financées, afin que leur fonctionnement soit assuré. L'État républicain doit œuvrer dans cette direction. En même temps, la création de nouveaux établissements laïques affaiblirait l'activité et l'influence des écoles congréganistes. La France doit contribuer à ce que le nombre des écoles laïques augmente, surtout dans les régions où « il n'existe aucune école française et où les conditions sont favorables »<sup>139</sup>. Pour ce faire, il faut prendre en considération l'opinion de la communauté française de chaque région et « pas une fois par hasard mais, s'il est possible, de façon régulière et même permanente »<sup>140</sup>. On peut également compter sur le soutien des missions diplomatiques françaises et s'appuyer sur les exemples des établissements de l'Alliance française et d'autres missions étrangères.

- c) *Reconsidérer les méthodes d'enseignement.* Le type d'enseignement fourni doit impérativement être reconsidéré afin de devenir plus moderne. Il est impératif que la pédagogie des écoles en Orient soit renouvelée, en s'éloignant de la pédagogie surannée des écoles congréganistes qui se limite à la mémorisation de connaissances abstraites et trop théoriques. Les méthodes pédagogiques doivent favoriser le développement « du jugement personnel et de l'activité vive »<sup>141</sup> chez chaque élève. En outre, sous l'effet de l'essor scientifique et de l'institutionnalisation de l'éducation en France et en Europe, les contenus des cours doivent s'orienter vers des connaissances scientifiques et technologiques. En particulier, les cours d'histoire et de géographie de la région, ainsi que le cours de géographie économique de la France doivent être actualisés et devenir « plus souples et plus vivants »<sup>142</sup>. Tout enseignement doit s'appuyer sur la collaboration et le respect, afin que les élèves deviennent des adultes responsables et socialement intégrés. Les punitions scolaires ne doivent plus servir à humilier les élèves pour leur orientation religieuse, mais doivent les aider à apprendre à respecter les règles et à être des personnes intègres, loin de toute hypocrisie et manœuvre cléricale.
- d) *Développer l'enseignement professionnel et, surtout, commercial.* L'enseignement pratique, professionnel, industriel et surtout commercial doit être favorisé et comme « les formations techniques doivent être adaptées au lieu où l'on veut les développer »<sup>143</sup>, Charlot prône un enseignement pratique adapté aux activités professionnelles et aux besoins de différentes populations de l'Orient. Dans son *Histoire de l'enseignement technique*, Stéphane Lembré précise que « les enseignements techniques ont en commun d'être liés à des critères d'utilité », à des impératifs de modernisation économique et aux exigences d'un métier ou d'un groupe professionnel, eux-mêmes caractérisés par la production et l'échange de biens »<sup>144</sup>. D'autres communautés étrangères de la région ont déjà mis l'accent sur le caractère pratique de l'éducation, ce qui est notamment le cas des Allemands « qui ont même fondé à Smyrne une école viticole de premier ordre dans le but d'améliorer la culture de la vigne et la production des vins »<sup>145</sup>. Charlot souligne l'utilité de l'enseignement de la langue française dans les échanges commerciaux : « l'enseignement de la langue française ne doit pas être considéré comme une fin en soi mais surtout comme un moyen de développer nos échanges »<sup>146</sup>. Chez les futurs élèves des écoles françaises, Charlot ne voit pas seulement les futurs « clients de la pensée française », mais aussi les futurs clients du commerce et de l'industrie. Ce rapport entre l'éducation fournie et le développement économique doit amener la France à la création d'écoles professionnelles. Leur efficacité serait renforcée, si l'État français prenait la décision d'organiser des voyages et d'envoyer des professeurs qualifiés vers les plus importantes villes de l'Orient (Beyrouth, Damas, Smyrne, Constantinople) :

[...] sous la conduite d'un professeur, une vingtaine de jeunes gens sortis des instituts commerciaux ou des écoles primaires supérieures, pour étudier sur place les conditions des marchés et revenir munis de documents



qui, en éclairant nos négociants et nos producteurs, stimuleraient leur activité et leur esprit d'entreprise.<sup>147</sup>

- e) *Renforcer la tolérance et le respect envers la diversité culturelle et religieuse des populations autochtones.* Il est impératif que les établissements scolaires respectent les particularités de la région ou du pays de leur activité. Tout geste d'intolérance et de prosélytisme doit être supprimé. De même, toute hésitation d'accepter des élèves appartenant à une religion doit être écartée. Les écoles françaises doivent ouvrir leurs portes à tous avec respect, à tous les cultes et toutes les fois. En outre, la France ne doit pas oublier que l'Égypte et la Turquie, par exemple, sont des pays étrangers qui ont consenti au fonctionnement des écoles françaises sur leur territoire. Il est alors primordial d'honorer cet accueil et « de respecter les mœurs, les coutumes et les institutions établies »<sup>148</sup>.

#### 4. Pour une pédagogie « moderne »

Le rapport Charlot ne constitue qu'un épisode dans la longue histoire des débats soulevés par la question du rôle des congrégations dans l'éducation française à l'intérieur du pays et à l'étranger. Le rapport de Ferdinand Buisson<sup>149</sup> proposant déjà en 1904 la suppression totale de l'enseignement congréganiste<sup>150</sup> et celui d'Alphonse Aulard (1907)<sup>151</sup>, dans la même lignée que le rapport Charlot, ne sont que deux exemples supplémentaires des polémiques suscitées par le sujet des écoles congréganistes en France et en Orient. Ce qui différencie le rapport Charlot des autres textes de son époque sur le même sujet, c'est que sa stratégie dénonciatrice consiste surtout en la narration des incidents significatifs dont il fut témoin pendant sa tournée. Les critères de leur choix dépendent de la signification que ces instantanés revêtent dans la mission de Charlot : ils constituent des preuves irréfutables d'une pédagogie incompatible avec le projet républicain. De ce point de vue, le récit de Charlot, loin d'être impartial et objectif, permet d'entrevoir des scènes fragmentaires de la réalité des écoles françaises en Orient et, par là, d'appréhender les points conflictuels entre la culture éducative des écoles congréganistes et les principes de l'éducation et de la pédagogie que l'État républicain prône à l'époque.

En ce sens, les écoles congréganistes d'Orient se dessinent comme des établissements fonctionnant indépendamment des intérêts de la France républicaine, en dépit des subventions reçues. L'enseignement fourni, par ailleurs, « très souvent figé dans une pédagogie surannée »<sup>152</sup>, est orienté vers des démarches de prosélytisme, ce qui rend service à la politique extérieure du Saint-Siège plutôt qu'à celle de l'État français. Par conséquent, les attitudes de prosélytisme adoptées par les religieux s'avèrent non seulement irrespectueuses envers les élèves de religion différente de ces régions lointaines et de leurs populations multiethniques, mais aussi dangereuses pour les effectifs de leurs écoles risquant de perdre des élèves qui craignent d'être convertis au catholicisme. Par ailleurs, les différentes tactiques auxquelles recourent les sœurs et les frères des écoles pour assurer l'efficacité de leurs stratégies de prosélytisme camouflé impose une pédagogie de dissimulation et d'hypocrisie.

À cette situation problématique et dangereuse s'ajoute un enseignement trop théorique et abstrait, coupé de la réalité des élèves et de l'évolution scientifique. Ce type d'enseignement, empêchant le développement du raisonnement et de l'esprit critique des élèves, favorise la mémorisation superficielle de connaissances stériles et théoriques qui n'ont pas de sens pour ces derniers. Ainsi, leur participation aux cours se limite à la reprise des phrases mémorisées pour répondre à des questions pré-construites en reproduisant le plus souvent le discours du manuel. Même le contenu des cours n'échappe pas à la propagande catholique, étant donné que l'histoire, la littérature et la morale sont étudiées sous l'angle des critères et des motifs d'ordre religieux. Ainsi, dans les cours d'histoire, des événements ou des personnages historiques dont l'étude peut avoir une connotation anticléricale sont dissimulés. De même, les cours de littérature appuyés sur la mémorisation des analyses écrites par d'autres personnes ne contribuent pas au développement du raisonnement des élèves. Ils s'inscrivent « dans un formalisme littéraire [...] et dans la conviction d'une nature humaine abstraite et toujours identique à elle-même »<sup>153</sup>, ce qui rappelle l'enseignement littéraire adressé aux milieux aisés avant la révolution française<sup>154</sup>. Pour ce qui est de l'instruction morale, son enseignement, se limitant à des questions superficielles et, parfois, absurdes, ne contribue pas, lui non plus, au développement du sens de la discipline et de la responsabilité individuelle.

La gestion pédagogique de la classe et les méthodes d'enseignement sont aussi révélatrices de comportements favorisant la soumission inconditionnée et, parfois, la manipulation même des élèves par le maître. L'utilisation du claquoir pour orchestrer un exercice de lecture et le recours à des « jeux » de connaissances dont les réponses ont été préalablement préparées et mémorisées ne favorisent ni l'apprentissage conscient ni la coopération entre les élèves. En revanche, il s'agit de pratiques renforçant leur passivité et leur soumission à un apprentissage réduit et artificiel. Cette pédagogie de contrôle de la part du maître ou du professeur s'avère nuisible au développement d'un rapport d'émulation sain entre les élèves, favorisant plutôt l'instauration d'un climat de concurrence entre eux.

Les raisons pour lesquelles cette pédagogie dépassée se perpétue sont, selon Charlot, assurément liées à la formation déficiente des maîtres et des professeurs congréganistes. Le plus souvent, il s'agit de religieux et non pas d'instituteurs ou de professeurs qualifiés. S'appuyant sur leur propre éducation, réduite le plus souvent et orientée vers la religion, les maîtres des écoles fournissent un enseignement empirique, à l'écart de l'esprit de laïcité et de toute réflexion scientifique, rationnelle et pédagogique. Leur discours, d'ailleurs, se dessine peu autonome et dépendant du manuel utilisé. Leurs excuses, quand les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions plus librement exprimées par Charlot, reviennent de façon répétitive et monotone et rappellent l'absence d'un tel sujet ou d'une telle formulation dans le manuel. C'est d'ailleurs ce même type de discours qu'ils essaient d'imposer à leurs élèves au moyen de la mémorisation.

La synthèse des points principaux de la critique de Charlot met en évidence, de façon indirecte, les principes pédagogiques de l'école républicaine. Tout d'abord, l'éducation laïque s'adresse à tous, indépendamment de leur religion; par conséquent,

toute tentative de prosélytisme, n'étant pas conforme à la laïcisation de l'école, est bannie de l'éducation. De ce point de vue, l'école laïque sert uniquement les intérêts de la langue et de la civilisation françaises et pas ceux de la communauté catholique latine. Ce paramètre est d'autant plus essentiel pour les populations des régions d'Orient dont les appartenances religieuses multiples ont une valeur de distinction identitaire et « ethnique ».

De surcroît, l'enseignement doit suivre l'évolution de la société<sup>155</sup> et « ouvrir l'école vers l'extérieur, multiplier les points de contacts avec le dehors »<sup>156</sup>. Ainsi, il doit être pratique et relié au monde qui entoure les élèves. Les questions que pose Charlot aux élèves sur les moyens d'éclairage qu'ils utilisent chez eux ou sur l'heure sont des exemples de cette approche concrète et pragmatique des connaissances scolaires. À part le développement de la réflexion critique des élèves, les cours doivent aussi apprendre aux élèves à travailler en commun. La connaissance, comme souligne Charlot dans une remarque d'une sensibilité pédagogique exceptionnelle et très avancée, doit être découverte par les élèves eux-mêmes au moyen d'un travail commun. Ce principe de la « pédagogie Charlot » rappelle les travaux de Dewey<sup>157</sup> et de Durkheim<sup>158</sup> qui, à l'époque, mettent en avant les rapports au sein d'un groupe social (la classe) dans la construction de l'apprentissage authentique.

Dans la pédagogie du rapport Charlot, les démarches pédagogiques doivent contribuer au développement des rapports d'honnêteté et de respect mutuel, favorisant la collaboration et la saine émulation. Ce type de pédagogie ne peut être assuré que par des maîtres et professeurs qualifiés, conformément au système de recrutement du personnel enseignant de la métropole.

## **Conclusion**

Les propositions du rapport Charlot ont connu le même destin que celles des rapports précédents et suivants prônant surtout la suppression de l'école congréganiste en Orient ou son remplacement progressif par l'école neutre : elles n'ont pas été adoptées par le gouvernement. Il s'agissait non seulement de projets particulièrement coûteux, mais aussi trop ambitieux, cherchant à appliquer une politique éducative métropolitaine dans des régions éloignées où l'éducation congréganiste était, depuis de longues années, bien établie et où elle jouissait d'une image et d'une renommée prestigieuses. Comment donc refuser le financement à des établissements qui coûtaient peu et qui rapportaient beaucoup? Même les détracteurs de l'enseignement congréganiste reconnaissent leur contribution à la propagation de la langue française, en dépit des ambiguïtés de leur fonctionnement. En outre, comment ébranler un système d'enseignement qui, malgré tout, continuait à former des francophones et à assurer l'apprentissage du français comme langue de communication et d'échanges commerciaux entre des pays de l'Orient et ceux de l'Europe? Charlot, en négligeant toutes ces entraves économiques et politiques, entend seulement défendre la cause de l'école laïque et servir les intentionnalités de la politique du gouvernement radical. Son rapport met en relief les principes d'une pédagogie innovante plus souple et plus orientée vers l'individu et la société. Même si les propositions de Charlot se révèlent

irréalistes et soumises à la volonté d'une politique intérieure plutôt qu'extérieure, la restitution fragmentaire d'une réalité scolaire, oubliée dans le temps et l'espace, reste fascinante pour le lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle. Les instantanés anecdotiques que Charlot a délibérément évoqués dans son rapport ne mettent pas seulement en relief des aspects d'un contexte historique particulier et d'une certaine tactique politique; ils nous permettent aussi, de jeter un regard inédit, à travers les portes à peine entrouvertes de ces salles scolaires obsolètes, aux protagonistes inconnus — élèves, maîtres et parents —, sur cet épisode historique. Les images qu'ils font naître restituent différemment le passé et surprennent, parfois, par leur actualité inattendue.

## Notes

- 1 Marcel Charlot, « Rapport au ministre des affaires étrangères sur la situation des écoles françaises d'Orient », *Journal officiel de la République française. Lois et décrets*, (26 octobre 1906) : 7240–7243, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62371624?rk=42918;4>.
- 2 Étienne Lamy, dans Vincent Cloarec, « La France du Levant ou la spécificité impériale française au début du XX<sup>e</sup> siècle », *Revue française d'histoire d'outre-mer* 83, n°313 (4<sup>e</sup> trimestre (1996) : 3–32, <https://doi.org/10.3406/outre.1996.3480> [www.persee.fr/doc/outre\\_0300-9513\\_1996\\_num\\_83\\_313\\_3480](http://www.persee.fr/doc/outre_0300-9513_1996_num_83_313_3480).
- 3 Charlot, « Rapport », 7240.
- 4 Cloarec, « La France du Levant », 6.
- 5 Demetrius Georgiadès, « L'expansion allemande dans le Levant », *Le Yildiz*, n° 2 (20 octobre 1892) : 1, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58125061/f1.image>. Demetrius Georgiadès, commerçant smyrniote, naturalisé français, était aussi l'éditeur du journal *La Turquie contemporaine* (1891) et du journal périodique *Le Yildiz* (1892–1893), publiés à Paris, dont l'objectif était de « défendre les intérêts français en Orient ». Anastasia Tsapanidou, « Έλληνες πολέμιοι και θεράποντες του σουλτάνου στην Κωνσταντινούπολη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, » [Greek opponents and supporters of the Sultan in Constantinople in the 19th century], dans *Constantinople in History and Literature*, dir. Charalampos Ath. Minaoglou (Athènes : Syllogos Konstantinoupoliton, 2016), 517–538.
- 6 Demetrius Georgiadès, « Les congrégations catholiques », *Le Yildiz*, n° 15 (1<sup>er</sup> mars 1893) : 2–3. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58119471/f1.image>.
- 7 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger* (Lyon : ENS Éditions, 2015), 226.
- 8 Matasci, *L'école républicaine*, 21.
- 9 Matasci, *L'école républicaine*, 24.
- 10 Damiano Matasci, « Chapitre 8. Comblent le retard scolaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle : l'instruction obligatoire, entre conjoncture internationale et spécificités nationales ». Dans *Globalisation des mondes de l'éducation : Circulation, connexions, réfractations (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)*, dirs. Rita Hofstetter et Joëlle Droux (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015), 189–207, <http://books.openedition.org/pur/90040>.
- 11 Chantal Verdeil, « Histoire contemporaine de l'éducation au Moyen-Orient (XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècle). Essai de synthèse historiographique », *Histoire de l'éducation* 148, (2017) : 9–40.
- 12 Jules Ferry, « Loi sur l'enseignement primaire obligatoire », *Journal officiel de la République française*, (29 mars 1882) : 1697–9, <https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1882.html>.

- 13 René Goblet, « Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire », *Journal officiel de la République française*, (31 octobre 1886), 4997–5001, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000501737>.
- 14 Pierre Waldeck-Rousseau, « La loi relative au contrat d'association », *Journal officiel de la République française*, (1<sup>er</sup> juillet 1901), <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069570/>.
- 15 André Lanfrey, « De l'école congréganiste à l'école catholique », *Revue d'Histoire de l'Église de France*, 206, n° LXXXI (1995) : 47–61, <https://doi.org/10.3406/rhcf.1995.1173>.
- 16 Lanfrey, « De l'école congréganiste », 12.
- 17 René Pinon, « Les écoles d'Orient et le rapport de M. Marcel Charlot », *Questions diplomatiques et coloniales : revue de politique extérieure*, n° XXIV (juillet–décembre 1907) : 434, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9771758c>.
- 18 *Journal officiel de la République française*, n° 336, (11 décembre 1905), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2020462d?rk=42918;4>.
- 19 Lanfrey, 13.
- 20 Gérard Unger, « Les débats parlementaires lors de la loi de 1905 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 78, (2005) : 8–15, <https://doi.org/10.3406/mat.2005.1022>.
- 21 Catherine Nicault, « De la III<sup>e</sup> République au général de Gaulle en passant par Vichy : l'alliance israélite universelle, un indispensable instrument de l'influence française au Levant ». Dans *L'enseignement français en Méditerranée. Les missionnaires et l'alliance israélite universelle*, dir. Jérôme Bocquet (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010) : 95.
- 22 Patrick Cabanel, « Exils et exportation de la langue française : huguenots et congréganistes, 1685–1914 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 37, (2006) : 11–24, <http://journals.openedition.org/dhfls/64>.
- 23 Sarah A. Curtis, « Persécution et résistance (1901–1904) ». Dans *L'Enseignement au temps des congrégations : Le diocèse de Lyon (1801–1905)* (Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2003), <https://doi.org/10.4000/books.pul.17808>.
- 24 Cabanel, « Exils et exportation », 18.
- 25 Cabanel, « Exils et exportation », 18–19.
- 26 Demetrius Georgiadès, « La politique française en Orient », *Le Yildiz de l'Orient* 12, (31 janvier 1893) : 1–2, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5811942z.item>.
- 27 Jérôme Bocquet, « 17 : Le rôle des missions catholiques dans la fondation d'un nouveau réseau d'institutions éducatives au Moyen-Orient arabe ». Dans *Le choc colonial et l'islam*, dir. Pierre-Jean Luizard (Paris : La Découverte, 2006) : 327–342, <https://www.cairn.info/le-choc-colonial-et-l-islam--9782707146960-page-327.htm>.
- 28 Patrick Cabanel, « Langue et diasporas. Trois exemples d'expansion paradoxale du français », *Diasporas. Circulations, migrations, histoire* (Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 2003) : 102–119, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00178372>.
- 29 « Compte rendu in extenso. – 29<sup>e</sup> séance ». *Journal officiel de la République française*, (27 novembre 1904) : 2712, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6435890q/f16.image.r=560%20000>.
- 30 « Compte rendu in extenso. », 2712.
- 31 Jacques Thobie, « L'importance des écoles dans la diffusion du français dans l'Empire ottoman au début du XX<sup>e</sup> siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 38/39, (2007), <http://journals.openedition.org/dhfls/140>; DOI <https://doi.org/10.4000/dhfls.140>.
- 32 Thobie, 2007.
- 33 Alfred Massé, « Écoles d'Orient », *La Lanterne*, n° 11205 (27 décembre 1907) : 1, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7515422d/f1.item>.
- 34 Alphonse Aulard, « Le rapport de M. Charlot », *La Dépêche*, (9 novembre 1906) : 1.

- 35 Aulard, 1906.
- 36 « Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts », *Journal officiel de la République française*, (7 octobre 1903) : 6170.
- 37 Matasci, *L'école républicaine*, 38.
- 38 Isabelle Havelange, Françoise Huguet et Bernadette Lebedeff-Choppin, *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802–1914* (Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1986), 233.
- 39 « Les écoles d'Orient. Rapport de M. Charlot », *Journal des débats politiques et littéraires*, (9 novembre 1906) : 1.
- 40 Député, ministre, président du Sénat, de la Chambre des députés et de la Société des Nations, Léon Bourgeois obtiendra le prix Nobel de la paix en 1920. Son nom sera associé à la doctrine du « solidarisme ». Julien Damon, « La pensée de... - Léon Bourgeois (1851–1925) », *Informations sociales*, 138, (2007) : 45, <https://doi.org/10.3917/inso.138.0045>.
- 41 « Les écoles d'Orient », 1.
- 42 « M. Bourgeois avait fait clairement entendre à la tribune du Sénat, pendant la discussion de son budget, que les congrégations enseignantes lui inspiraient autant de préventions en Orient qu'en Occident ». « Les écoles d'Orient », *Journal des débats*, 7 novembre 1906.
- 43 Havelange, Huguet et Lebedeff-Choppin, *Les inspecteurs généraux*, 233.
- 44 Marcel Charlot, « L'éducation de la démocratie », *La revue pédagogique*, n° 34 (janvier–juin 1899) : 312–315, [https://www.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1899\\_num\\_34\\_1\\_4325](https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1899_num_34_1_4325).
- 45 Marcel Charlot, « Discours prononcé à la distribution des prix de l'Institution Livet, de Nantes », *La revue pédagogique*, n° 33 (juillet–décembre 1898) : 215–219, [education.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1898\\_num\\_33\\_2\\_964](https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1898_num_33_2_964).
- 46 Charlot, « Le rapport », 7240.
- 47 « Fondé par les Pères Lazaristes dans le village d'Antoura, au Liban en 1834, le Collège Saint Joseph est la première école catholique francophone du Moyen-Orient ». Collège Saint-Joseph d'Antoura, <https://www.csja.edu.lb/french/accueil>.
- 48 Rafael Herzstein, « Les phases de l'évolution de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth : les premières décennies (1875–1914) », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 24, 1 (2012) : 24, <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v24i1.3469>.
- 49 Charlot, « Le rapport », 7240.
- 50 Établissement fondé en 1886. En 1912, 183 enfants abandonnés (garçons, filles et bébés) y trouverent abri. Maurice Pernot, *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople, en Égypte et en Turquie d'Asie (janvier–août 1912)* (Paris : Typographie Firmin-Didot, 1914), 101–102.
- 51 Charlot, 7210.
- 52 Charlot, 7210.
- 53 Charlot, 7240.
- 54 Charlot, 7240.
- 55 Charlot, 7240.
- 56 Charlot, 7240.
- 57 Charlot, 7240.
- 58 Charlot explique que ce manuel n'était qu'un abrégé rédigé par l'abbé Drioux. Il s'agit probablement du livre *Abrégé de l'histoire de France depuis les Gaulois jusqu'à nos jours à l'usage des institutions et des autres établissements d'Instruction publique*, publié pour la première fois en 1869 chez la Librairie Classique Eugène Belin (Paris). L'ouvrage a connu plus de vingt éditions. Néanmoins, à la page 120, la troisième unité du Chapitre II intitulé « Règne de Jean II dit le Bon (1350–1364) » est consacrée à Étienne Marcel, ce qui prouve que les explications du professeur n'étaient que des excuses pour avoir choisi de ne pas citer le chef du parti populaire qui avait forcé le dauphin à s'éloigner de

Paris et qui fut assassiné par deux bourgeois.

- 59 Charlot, 7240.
- 60 Charlot, 7240.
- 61 Charlot, 7240.
- 62 Charlot, 7240.
- 63 Charlot, 7240.
- 64 Charlot, 7240.
- 65 Charlot, 7240.
- 66 Charlot, 7240.
- 67 Charlot, 7241.
- 68 Charlot, 7241.
- 69 Charlot, 7241.
- 70 Charlot, 7241.
- 71 Charlot, 7241.
- 72 Charlot, 7241.
- 73 Charlot, 7241.
- 74 Charlot, 7241.
- 75 Charlot, 7241.
- 76 Charlot, 7241.
- 77 Charlot, 7241.
- 78 Charlot, 7241.
- 79 Charlot, 7241.
- 80 Charlot, 7241.
- 81 Charlot, 7241.
- 82 Charlot, 7241.
- 83 Charlot, 7241.
- 84 Charlot, 7241.
- 85 Charlot, 7241.
- 86 Charlot, 7241.
- 87 Charlot, 7241.
- 88 Charlot, 7241.
- 89 Charlot, 7241.
- 90 Fondation du Collège en 1834. En 1856, le Collège compte 105 élèves venus des quatre coins de l'Empire ottoman. Collège Saint-Joseph Antoura, <https://www.csja.edu.lb/french/a-propos/historique>.
- 91 Charlot, 7241.
- 92 Charlot, 7241.
- 93 Charlot, 7241.
- 94 Charlot, 7241.
- 95 Charlot, 7241.
- 96 Charlot, 7241.
- 97 Charlot, 7241.
- 98 Charlot, 7241.
- 99 Marina Vihou, « Les écoles congréganistes françaises de Smyrne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, considérées par le chef de commerce Demetrius Georgiadès », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 64–65, (2020) : 353–370.
- 100 Charlot, 7242.
- 101 Charlot, 7242.
- 102 Charlot, 7242.
- 103 Paul Garde, « Le rôle des religions dans les conflits balkaniques ». Dans *Cités* (Paris : Presses Universitaires de France, 2003), 91–104. <https://www.jstor.org/stable/40620901>.

- 104 Charlot, 7242.
- 105 Charlot, 7242.
- 106 Charlot (p. 7242) cite aussi le nom d'autres pionniers dans le domaine qui, à l'époque, continuaient à rencontrer des difficultés : « Mais il en est d'autres — les Faure, les Velletaz, parmi les vétérans, les Esnault et les Augier parmi les moins anciens — qui en sont encore aux heures militantes ».
- 107 Charlot, 7242.
- 108 Établissement fondé par M. J. Faure en 1886. Pernot, *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople*, 3.
- 109 Charlot, 7241.
- 110 Collège Esnault. 261 élèves, dont 144 égyptiens. Pernot, *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople*, 54.
- 111 Il s'agit d'un établissement laïque privé près de l'université Saint-Joseph. Patrick Cabanel et Jean-Dominique Durand (dirs.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901–1914* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2005, 404.
- 112 Charlot, 7242.
- 113 Pernot, *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople*, 42.
- 114 Charlot, 7242.
- 115 Charlot, 7242.
- 116 Charlot, 7242.
- 117 Écoles fondées en 1898. L'école de garçons compte 113 élèves répartis en 5 classes; l'école de filles a 131 élèves. Pernot, *Rapport sur un voyage d'étude à Constantinople*, 41–42.
- 118 Charlot, 7242.
- 119 Charlot, 7242.
- 120 Charlot, 7242.
- 121 Charlot, 7242.
- 122 Séminaire fondé par le cardinal Lavigerie en 1878. Cyrille Charon, « Le Séminaire Sainte-Anne à Jérusalem », *Échos d'Orient* 77, (1909) : 234–241, <https://doi.org/10.3406/rebyz.1909.3801> [www.persee.fr/doc/rebyz\\_1146-9447\\_1909\\_num\\_12\\_77\\_3801](http://www.persee.fr/doc/rebyz_1146-9447_1909_num_12_77_3801).
- 123 Charlot, 7242.
- 124 Charlot, 7242.
- 125 Pernot, 96–97.
- 126 Charlot, 7242.
- 127 Arthur-Paul Huc, *Le cléricalisme de l'école : la loi Falloux* (Paris : E. Cornely, 1900), 263, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55173p/f1.item>.
- 128 Charlot, 7243.
- 129 Charlot, 7243.
- 130 Charlot, 7243.
- 131 Charlot, 7243.
- 132 Charlot, 7242.
- 133 Charlot, 7243.
- 134 Cabanel, « Exils et exportation », 21.
- 135 Lampros Flitouris, « La Mission laïque de Salonique : berceau et vecteur de la francophonie en Europe du sud-est de 1906 à la fin des années 1940 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 54, (2015), <http://journals.openedition.org/dhfiles/4194>.
- 136 « Pierre François Charles Foncin (1841–1916) [...] joue un grand rôle dans la rénovation de l'enseignement de la géographie en France dans le primaire et le secondaire. [...] Pierre Foncin est aussi l'un des fondateurs de l'Alliance française (21 juillet 1883) ». Jean-François Condette, « 159) FONCIN Pierre François Charles ». Dans *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome II, Dictionnaire biographique* (Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2006), 183–184, [www.persee.fr/doc/inrp\\_0298-5632\\_2006\\_ant\\_12\\_2\\_4367](http://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_2006_ant_12_2_4367).



- 137 Charlot, 7243.
- 138 Charlot, 7243.
- 139 Charlot, 7242.
- 140 Charlot, 7242.
- 141 Charlot, 7242.
- 142 Charlot, 7242.
- 143 Stéphane Lembré, *Histoire de l'enseignement technique* (Paris : La Découverte, 2016), 16.
- 144 Lembré, *Histoire de l'enseignement technique*, 6.
- 145 Vihou, « Les écoles congréganistes », 355–358.
- 146 Charlot, 7242.
- 147 Charlot, 7242.
- 148 Charlot, 7242.
- 149 « Un des principaux inspirateurs des lois scolaires de la III<sup>e</sup> République, Ferdinand Buisson (1841–1932) est un homme politique français partisan de la laïcité, cofondateur et président de la Ligue des droits de l'Homme, prix Nobel de la paix (1927). » Musée virtuel du protestantisme, <https://museeprotestant.org/>
- 150 Ferdinand Buisson, « Les larmes de crocodile », *L'Union nationale (Journal de Saint-Jean-d'Angély)*, 15, (21 février 1904) : 1–2, <https://www.retronews.fr/journal/l-union-nationale/21-fevrier-1904/697/1880937/1?from=%2Fsearch%23%20allTerms%3Drapport%252C%2520%25C3%25A9coles%2520congr%25C3%25A9ganistes%252C%2520Orient%26sort%3Dscore%26publishedBounds%3Dfrom%26indexedBounds%3Dfrom%26page%3D1%26searchIn%3Dall%26total%3D28748&index=4>.
- 151 Alphonse Aulard, « Les écoles d'Orient », *La revue politique et littéraire*, (1<sup>er</sup> février 1908) : 129–138, <https://www.retronews.fr/journal/la-revue-politique-et-litteraire/1-fevrier-1908/2057/4394541/1>.
- 152 Charlot, 7240.
- 153 Jean-Claude Filloux, « Sur la pédagogie de Durkheim », *Revue française de pédagogie* 44, (1978) : 83–98, [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1978\\_num\\_44\\_1\\_1662](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1978_num_44_1_1662).
- 154 Filoux, « Sur la pédagogie de Durkheim », 84.
- 155 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (Paris : Presses universitaires de France [1938], 2014).
- 156 Filoux, 90.
- 157 Emmanuelle Rozier, « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 80–81, (2010) : 23–30, <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>.
- 158 Émile Durkheim, *L'Éducation morale* (Paris : Presses Universitaires de France, 1925).