

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 323-335.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

JÓZSEF EÖTVÖS

(1813-1871)

*István Mészáros*¹

« On veut donner aujourd'hui à l'État la prérogative d'assurer l'éducation de ses citoyens, estimant que c'est là le meilleur moyen d'exercer une influence sur les opinions de la population. Je suis pour ma part hostile à cette idée parce que, du moins dans un pays libre, on ne saurait conférer à l'État (ou à ceux qui sont investis de son autorité) un pouvoir qui non seulement entamerait la liberté de l'individu, mais réduirait à néant toutes chances de progrès, un pouvoir que les détenteurs de la puissance publique utiliseront toujours, les choses étant ce qu'elles sont, pour renforcer leur propre position. L'avantage d'une constitution libérale tient précisément au fait que, sous son empire, ce sont *les opinions des citoyens qui déterminent les orientations du gouvernement*. Et quiconque cherche à inverser cette relation, postulant que c'est au gouvernement qu'il appartient de définir ce que le citoyen doit penser, est en opposition fondamentale avec l'idée d'État libre. »

L'auteur de ces lignes était manifestement un adversaire résolu d'un État interventionniste, centralisateur et omniprésent qui exercerait son pouvoir de manière quasi dictatoriale. C'est vers 1850 que József Eötvös, éminent politicien et homme d'État hongrois, formula sa philosophie dans un ouvrage qui devait être publié ultérieurement en deux volumes en langue hongroise sous le titre *L'influence des idées maîtresses du XIX^e siècle sur le gouvernement*. Le premier tome parut à Vienne en 1851, le second à Pest en 1854. La citation donnée plus haut est tirée de ce dernier, où l'auteur examine les chances et les perspectives d'un système public d'éducation fortement centralisé.

Dans son analyse, il fait délibérément abstraction du fait qu'avec des changements fréquents de gouvernement, les personnes et les principes qui président à la politique de l'éducation risquent également de changer. Dans le cas d'un système éducatif centralisé, cela peut conduire à l'application de principes fort différents, voire parfois contradictoires. Les élèves se retrouveront alors finalement « sans aucune opinion fermement établie ».

La principale raison invoquée par Eötvös pour rejeter tout système éducatif centralisé et absolutiste est la différence fondamentale entre l'instruction et l'éducation. L'instruction ne représentant en fait qu'une part minimale de l'éducation, « elle ne peut jamais exercer une influence décisive sur l'esprit des citoyens, surtout pour ce qui est du type de constitution réellement souhaité ». Plusieurs exemples historiques viennent, selon lui, corroborer cette idée.

Pendant des siècles, l'Église catholique romaine a eu un système d'enseignement hautement centralisé, qui pourtant n'a pas empêché la Réforme. Puis est venu le système d'enseignement des Jésuites, organisé dans un esprit de stricte discipline militaire. Mais les collèges des Jésuites ont-ils été finalement « capables de prévenir la révolution dans l'esprit des hommes, ce pour quoi ils avaient été effectivement conçus ? Et oublions le trait d'esprit qui fait de Voltaire un simple disciple des Jésuites ! Nombre de physiocrates et d'encyclopédistes étaient dans la même situation, comme d'ailleurs toute une génération qui, poussée par son hostilité envers l'Église et l'ordre établi - l'Ordre avec un O majuscule - est allée jusqu'aux frontières de la déraison ; or tous avaient grandi sous l'influence des Jésuites ... »

Un autre exemple est celui de Napoléon, qui, « avec un immense talent administratif et une ténacité d'acier », a complètement centralisé le système d'enseignement français, l'assujettissant totalement au pouvoir de l'État. Personne n'a perçu mieux que lui les préalables essentiels sur lesquels doit reposer la prise en main planifiée, délibérée et systématique de l'enseignement par l'État.

Pour modeler le corps des enseignants, Napoléon s'est inspiré en partie de l'armée et en partie des structures ecclésiastiques, créant pour les différentes catégories d'éducateurs une structure hiérarchique rigoureuse et serrée. « S'il était vraiment possible d'infléchir les idées et les opinions d'un grand pays dans une direction donnée, il faut reconnaître que le système d'instruction publique conçu et en partie mis en place par Napoléon serait celui qui aurait le plus de chances de conduire au résultat recherché. »

Peut-on dire alors que Napoléon ait réussi dans son entreprise ? « Je pense, dit Eötvös, qu'aucun observateur de l'histoire de France depuis l'entrée en vigueur du système ne peut affirmer que celui-ci fut un succès. » Contrairement à ce qu'on espérait, « l'influence du système scolaire n'a pas permis de mobiliser les citoyens en faveur de la constitution ».

La principale raison de cet échec, c'est que l'instruction ne tient qu'une faible place dans l'éducation. Même lorsque l'école inculque à tous les mêmes idées et la connaissance des mêmes faits, les opinions et les croyances formées à partir de ces acquis scolaires ne sont pas forcément identiques.

De fait, l'opinion que chaque citoyen se fait de l'ordre établi, du type de gouvernement et de sa situation personnelle se forme à partir d'impressions reçues dans des domaines beaucoup plus vastes et variés (Eötvös souligne ici l'influence de la presse). Parmi tous les facteurs qui exercent une influence et contribuent ainsi à la formation, l'instruction ne joue qu'un rôle mineur.

En outre, et c'est le second point de l'argumentation développé par Eötvös, le pouvoir officiel de l'État ne pourra jamais exercer une influence exclusive sur l'ensemble du système d'enseignement. « Aucun gouvernement ne sera jamais capable d'organiser l'enseignement de manière à le mettre entièrement au service de la constitution. » En effet, poursuit Eötvös, si chaque couche sociale acquiert le droit à l'autonomie intellectuelle - et, d'après l'exemple de la plupart des pays européens, cette autonomie est devenue le devoir de tout citoyen - l'État ne sera plus en mesure de prévoir exactement les conséquences de chacun de ses actes.

« De fait, qui pourrait se risquer à prédire les impressions mentales et les idées qu'un seul et même cours peut faire naître chez une centaine d'élèves différents ? Indépendamment des explications données, chaque auditeur aura une perception du sujet traité qui variera selon sa personnalité et sa situation sociale. Au lieu d'inculquer des opinions toutes faites, l'école devrait bien plutôt offrir les moyens de conduire une réflexion personnelle fondée non pas sur ce que dit le maître, mais sur l'expérience de la vie. »

A supposer même que la totalité des enseignants soient d'ardents partisans du régime, du gouvernement et de l'ordre social existants et qu'ils « n'aient d'autre objectif que de transmettre aux jeunes des opinions favorables à la constitution en vigueur », l'État, selon l'auteur, n'aurait, même dans ce cas, qu'une médiocre influence sur les opinions politiques des citoyens. Les tenants d'une politique éducative centralisée et de type absolutiste commettent en effet l'erreur de croire que des milliers d'enseignants, partageant une profession commune et étroitement unis au sein d'une organisation hiérarchisée, penseraient et agiraient « comme un seul homme » et pourraient être manipulés comme un instrument unique. En fait, il est impossible de constituer un corps professoral dont chaque membre renonce à sa personnalité pour s'identifier complètement au groupe.

Chaque enseignant est rattaché par une multitude de liens distincts à son propre environnement, à différentes couches sociales, à d'autres personnes et à d'autres activités. Il n'y a aucune raison de supposer que les enseignants soient dépourvus d'intérêts personnels

propres qui diffèrent de ceux de l'État (ou, pour être plus précis, qui « diffèrent des intérêts du régime qui les a nommés à leur poste »), et il n'est guère concevable qu'ils placent tous leur emploi - même si celui-ci dépend du gouvernement - au-dessus de leurs convictions personnelles.

Eötvös pensait en l'occurrence au sort des instituteurs des écoles primaires publiques d'Europe, dont les conditions de vie à l'époque n'étaient pas particulièrement exaltantes. « Vu les conditions de vie que l'État est capable d'imposer aux enseignants, nous devons avouer qu'il est vraiment improbable que ceux-ci soient prêts à sacrifier leurs propres intérêts à ceux de l'État. »

De l'avis d'Eötvös, les expériences des années précédentes avaient rendu superflues toutes les hypothèses et les controverses théoriques sur ce sujet. « En 1848, lorsque la société a subi de profonds remous, ce sont généralement les enseignants des écoles publiques qui, en tant que groupe social, ont manifesté la plus vive hostilité envers l'État », autrement dit envers le régime sous lequel et au service duquel ils avaient jusqu'alors exercé leur profession.

En conclusion de ses réflexions sur ce thème, l'auteur fait référence à la France d'après la Révolution de 1848 : à la suite de la restauration de la monarchie en 1852, de nombreux enseignants furent révoqués « parce qu'ils avaient propagé parmi les jeunes des idées communistes ». Cet exemple montre bien, selon Eötvös, qu'alors même que l'État détient un certain pouvoir sur les enseignants qu'il a nommés, « ce pouvoir ne s'étend pas à l'acte même d'enseigner puisque l'État, malgré sa prérogative en matière de nominations, avait été impuissant à empêcher que des idées manifestement hostiles au gouvernement fussent enseignées dans tant d'écoles publiques françaises ».

Eötvös rejette donc la forme dictatoriale, absolutiste et centralisée d'exercice du pouvoir étatique comme contraire au progrès, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou ailleurs. Dans l'État bourgeois moderne, la fonction de contrôle de l'administration centrale a néanmoins une importance décisive, mais elle doit être étroitement soumise à une supervision des organes autonomes des collectivités locales. Ces derniers peuvent exercer une influence sur les responsables gouvernementaux, ce qui permet aux opinions politiques de la population, par le biais d'organes locaux autonomes et indépendants, de prévenir et de contrebalancer tout excès éventuel de l'administration centrale.

Mais tout aussi important est le fait que, dans un tel système, la liberté personnelle du citoyen a les meilleures chances de se développer, que les opinions et les vues individuelles sont le mieux à même de s'exprimer et de se répandre et qu'il est même possible de les faire prévaloir sur l'autorité centrale de l'État.

Dans un État bourgeois moderne, conclut Eötvös, c'est l'équilibre réfléchi et réaliste entre le pouvoir central de l'État et les organes autonomes des citoyens qui crée les conditions préalables indispensables au bien-être de l'individu comme de l'ensemble de la collectivité, ainsi qu'à l'instauration d'un système bourgeois moderne d'éducation.

Eötvös était en train de formuler ces idées sur la théorie constitutionnelle et la politique de l'éducation lorsque, en avril 1848, avant même la publication de son ouvrage mentionné plus haut, il fut appelé aux fonctions de ministre des cultes et de l'instruction publique dans le gouvernement hongrois. Il ne devait pas rester longtemps à ce poste, puisque c'est en septembre 1848 qu'éclata le combat de la Hongrie pour sa liberté contre les Habsbourg.

Une vingtaine d'années plus tard, cependant, entre 1867 et 1871, alors qu'il était ministre pour la deuxième fois, Eötvös fonda de nouveau sa politique de l'éducation sur le principe d'un juste équilibre entre le pouvoir de l'administration centrale et celui des organes autonomes des collectivités locales, dans le but de mettre en place en Hongrie un système éducatif bourgeois solide et moderne.

József Eötvös naquit en 1813 dans une famille de la noblesse hongroise. Ses ascendants immédiats avaient tous été de loyaux serviteurs de la Maison des Habsbourg, occupant de hautes charges publiques. Après avoir reçu l'enseignement des pères piaristes au Collège de Buda, il suivit des cours de philosophie à l'Université de Pest. Dès ses premiers voyages en Europe occidentale dans les années 1830-1839, il s'informa de la situation sociale et économique en Suisse, en Allemagne, aux Pays-Bas, en France et en Angleterre et fit la connaissance d'hommes politiques, d'écrivains et d'autres personnalités. Il put ainsi approfondir sa compréhension des idées sociales bourgeoises de l'époque, compréhension solidement étayée par les études très sérieuses qu'il avait faites antérieurement.

Eötvös fut profondément influencé - au travers de ses lectures comme de son expérience personnelle - par les idées du libéralisme bourgeois qui furent à la base de ses écrits littéraires, de sa réflexion politique et de son action dans le domaine de la politique de l'éducation.

Il est bien connu que le libéralisme trouve son origine dans la philosophie des Lumières, idéologie de la classe moyenne française au XVIII^e siècle. Organisée en classe distincte et animée essentiellement par l'espoir et la promesse de la liberté individuelle, de l'égalité et de la fraternité, la bourgeoisie participa au combat pour la conquête du pouvoir politique et économique, attaquant l'ordre ancien et ses idées, ses institutions et ses représentants, de même que la monarchie et la noblesse considérées comme les bastions de son pouvoir. Elle avait pour objectif de renverser le régime féodal existant, dont les structures socio-économiques entravaient son ascension, et de le remplacer par une organisation du pouvoir conforme à ses intérêts. Lorsque la bourgeoisie eut accédé au pouvoir, et toujours avec le même dessein, elle encouragea la libre concurrence dans la vie économique, garantit la liberté de parole, de la presse et de réunion dans la vie publique et, réorganisant la structure sociale interne du pays, prit des mesures pour abolir le servage, instaurer un régime fiscal équitable, créer une assemblée nationale représentative et garantir l'égalité devant la loi et l'égalité des droits des différentes confessions religieuses.

Dans son évolution, le libéralisme d'Eötvös fut très influencé par les idées et l'action des penseurs et des hommes d'État de la bourgeoisie française. Elles sont le fondement de sa philosophie politique, qui rejette le pouvoir centralisé dictatorial de l'État en faveur de collectivités locales indépendantes et autonomes.

Cette philosophie politique se précisa pendant l'ère napoléonienne qui suivit la Révolution française et dans les écrits des penseurs sociaux de la Restauration. C'est ainsi que Benjamin Constant, auteur de la Constitution napoléonienne, réclamait la limitation du pouvoir de l'État afin de préserver la liberté de l'individu et appelait de ses vœux l'instauration d'une autonomie locale étendue. Alexis de Tocqueville, autre penseur éminent, s'élevait aussi contre l'État tout-puissant et sa juridiction sans limite, préconisant la liberté de l'individu et l'autonomie locale. Guizot et Thiers avançaient des idées similaires.

Homme à l'esprit ouvert, Eötvös fut attiré et séduit par ces idées politiques, qui devaient exercer une influence profonde sur sa propre conception de la société hongroise et sur ses vues en matière de politique et d'organisation de l'éducation.

Dans la période 1830-1850, la société hongroise était en pleine fermentation. L'ancien régime féodal était toujours en place, mais un courant d'opinion important sans cesse croissant, animé par des intellectuels issus de l'aristocratie et de la classe moyenne, réclamait des réformes bourgeoises. Attachés aux idées du libéralisme, ces hommes cherchaient par ce moyen à faire disparaître le régime féodal et à transformer la société hongroise pour la rapprocher du modèle bourgeois. Le royaume de Hongrie faisait alors partie de l'empire des Habsbourg, dont le souverain était traditionnellement aussi roi de Hongrie. A cette époque, les relations entre la Hongrie et son monarque, le chef de la Maison des Habsbourg, étaient rien moins qu'harmonieuses. Une fraction notable de la population hongroise militait pour

l'indépendance, c'est-à-dire pour le relâchement ou même la suppression de tous les liens avec la monarchie des Habsbourg.

La principale aspiration des partisans du mouvement réformiste bourgeois hongrois était la même que celle de leur modèle français. Leurs principales revendications sociales étaient la constitution d'une assemblée nationale fondée sur la représentation populaire, la mise en place d'un gouvernement pleinement responsable devant la nation, l'abolition du servage, l'application universelle des droits du citoyen, l'égalité devant la loi et la liberté de la presse. En bref, ils réclamaient l'instauration d'un État parlementaire bourgeois.

Peu après son entrée sur la scène politique hongroise, Eötvös s'imposa comme l'un des chefs de file du mouvement réformiste. Dans son premier grand ouvrage politique, publié en 1841, il mit en lumière le lien étroit entre l'émancipation des serfs et l'instruction publique pour tous.

Si important qu'il fût d'abolir les privilèges de la noblesse, il était non moins important, selon lui, d'accorder l'égalité des droits civiques à tous les habitants du pays et de leur fournir en même temps la possibilité d'acquérir une éducation de base. La réalisation de ces deux exigences devait aller de pair : seul un citoyen convenablement éduqué serait à même d'exercer pleinement ses droits sans en abuser.

Tout au long de sa vie, Eötvös ne cessa de se préoccuper du sort des serfs, pour la libération desquels il combattit énergiquement ; leur émancipation fut finalement proclamée au printemps de 1848. Il pensait que leur octroyer les droits civiques sans leur donner une éducation convenable risquait de constituer un danger pour la société tout entière, mais la généralisation de l'instruction publique pouvait cependant prévenir l'agitation révolutionnaire dans les couches sociales inférieures. Eötvös était fermement convaincu que la bonne organisation des institutions d'éducation de base à l'intention des classes inférieures était indispensable au progrès social aussi bien pour assurer la prospérité économique de ces classes que pour promouvoir le développement de la société dans son ensemble.

Très ouvert à tout ce qui se passait en Europe, Eötvös s'intéressa au premier chef à l'éducation des couches sociales inférieures et au contenu et à la qualité de cette éducation. Certes, il s'intéressait aussi à bien d'autres choses : il fut tout à la fois excellent organisateur, écrivain politique, poète, romancier, polémiste, homme d'État, mais, au fond, celle de ses préoccupations qui dominait toutes les autres et inspira tous ses autres efforts fut d'élever le niveau culturel de ses concitoyens. Il était intimement convaincu que, pour le bien-être futur de la nation, il était de la plus haute importance que la culture étendît ses racines aussi loin et aussi profondément que possible.

Selon ses propres termes, il faut fournir à chaque couche sociale son propre système moderne d'institutions culturelles et éducatives et, par ce biais, la possibilité d'accéder aux multiples richesses de la culture. Ce n'est que par la culture que les individus et la société peuvent progresser et s'élever moralement, ce n'est que par elle que l'individu et la nation tout entière pourront faire une réalité du plus noble des idéaux : la liberté.

Aux yeux d'Eötvös, le progrès culturel des couches sociales inférieures était particulièrement important. Comme il le déclarait en 1847, la cause principale de la tension qui existe entre les couches sociales « n'est pas tant une question de structure sociale ou de richesse qu'un problème de disparité culturelle ». Selon Eötvös, les oppositions entre les personnes, les couches sociales et les classes tiennent moins à des différences d'origine ou de situation économique qu'à un manque de pénétration et d'enracinement de la culture dans les mentalités.

C'est cela qui, en dernière analyse, fonde la nécessité de l'enseignement pour tous ; celui-ci doit donner aux couches inférieures de la société la possibilité d'accéder aux bienfaits de la civilisation, permettre que s'y développe une vision du monde éclairée, équilibrée et bien informée, et leur fournir les moyens d'orienter correctement leur action. Selon Eötvös, la

meilleure garantie d'un avenir meilleur pour la nation hongroise est un progrès social pacifique et serein.

L'occasion de mettre en application ces idées se présenta en 1848 avec les « ides de mars ». Lorsque le premier gouvernement hongrois pleinement responsable et indépendant fut constitué au lendemain de la révolution de mars, Eötvös se vit confier le portefeuille des cultes et de l'instruction publique. Ainsi, après des années de gestation, le printemps de 1848 allait enfin voir jeter les bases de la transformation bourgeoise de la société hongroise et la mise en place des premiers éléments d'un système général d'instruction publique.

Le nouveau ministre s'appliqua avec résolution à faire de ses projets une réalité. Il élargit le champ d'action de son ministère, fit procéder à une évaluation statistique de l'enseignement en Hongrie, amorça la modernisation de l'enseignement secondaire et supérieur, encouragea les enseignants à constituer une organisation professionnelle et prit en même temps d'importantes mesures pour améliorer leur situation financière et sociale.

Cependant, c'est en faveur de l'instruction publique générale qu'il prit l'initiative la plus importante. Le 24 juillet 1848, il déposait devant la nouvelle Diète nationale son projet de loi sur l'organisation de l'instruction publique. Malheureusement, la situation politique n'était guère favorable à la réorganisation et à la modernisation de l'enseignement : loin d'annoncer une période de paix, l'avenir était de plus en plus dominé par la perspective d'un combat prolongé pour la liberté nationale. Aussi le projet de loi visant à créer un système bourgeois unifié et moderne d'enseignement fut-il retiré de l'ordre du jour.

En tout état de cause, la question de l'éducation et du système scolaire fut bientôt reléguée à l'arrière-plan de la vie publique par l'intervention armée de Vienne contre les acquis de la révolution bourgeoise en Hongrie. Le jeune gouvernement vacilla et dut finalement se démettre en septembre 1848. Eötvös dut abandonner l'œuvre qu'il avait entreprise et tous les espoirs de réformer le système éducatif s'évanouirent.

Le déclenchement des hostilités à l'automne de 1848 balaya tous les plans et toutes les initiatives de réforme : le peuple hongrois livrait un combat désespéré pour son indépendance. Eötvös, qui n'était pas partisan de la lutte armée ou de la révolution, se retira pour un temps de la vie publique. Après l'échec du combat que la Hongrie avait mené pour sa liberté, Eötvös se plongea dans une intense activité littéraire, écrivant de nouveaux romans et de nouvelles œuvres poétiques, mais traitant aussi de problèmes politiques. La plus importante de ses publications politiques fut l'ouvrage déjà mentionné, *L'influence des idées maîtresses du XIX^e siècle sur le gouvernement*.

Au cours de la décennie 1860-1869, l'évolution de la vie politique hongroise aboutit à ce qu'on appela le Compromis. En vertu de cet arrangement, la Diète hongroise adopta toutes les mesures convenues dans le cadre d'un règlement de compromis avec l'Autriche et, dans le courant de l'été de 1867, François-Joseph fut couronné roi de Hongrie. Ainsi prit naissance la monarchie austro-hongroise, formée de deux États indépendants, mais qui continuaient à partager le même souverain et les services de ministères communs de la défense, des affaires étrangères et des finances. Le Compromis, solution de conciliation imposée, marqua la fin de la révolution bourgeoise hongroise de 1848. Vienne dut abandonner son projet d'un empire des Habsbourg unitaire et centralisé, et les dirigeants politiques hongrois, en acceptant les trois ministères communs, renoncèrent à l'indépendance complète de leur pays. Il ne fait cependant pas de doute que ce *modus vivendi*, qui n'alla pas sans poser de problèmes, permit au capitalisme de se développer en Hongrie et au système éducatif bourgeois de progresser.

Dans le nouveau cabinet hongrois de 1867, Eötvös redevint ministre des cultes et de l'instruction publique. Ainsi, après une interruption de vingt ans, l'élaboration et la mise en application de ses projets antérieurs pouvaient commencer dans des circonstances plus sereines. Ses plans de réforme visaient toujours à une rénovation complète de l'éducation en Hongrie, en vue de créer un système scolaire qui répondît pleinement aux exigences d'une

société bourgeoise moderne. Il s'engagea dans l'ambitieuse entreprise consistant à moderniser les établissements d'enseignement du pays, de l'école maternelle à l'université. Cependant, de toutes ses initiatives, celle qui devait se révéler la plus importante et la plus fructueuse fut l'introduction de l'enseignement pour tous.

Les premières écoles primaires ouvertes à tous avaient vu le jour en Hongrie dans la seconde moitié du XVI^e siècle, au plus fort des combats entre Réforme et Contre-Réforme. Leur réseau s'étoffait au XVII^e et au XVIII^e siècle, si bien qu'il constituait au XIX^e siècle un ensemble convenablement organisé, avec un programme d'études bien structuré. La formation des maîtres avait elle aussi commencé.

Administrées initialement par les autorités ecclésiastiques, ces écoles commencèrent, à partir de 1777, à être soumises au pouvoir réglementaire de l'État. La grande époque de la réforme éducative en Hongrie, portant à la fois sur le contenu et sur l'organisation, connut ses débuts dans la décennie 1860-1869 ; l'objectif était de mettre en place un système complet d'enseignement primaire ouvert à tous et adapté à une société bourgeoise moderne.

En juillet 1868, Eötvös, en sa qualité de ministre des cultes et de l'instruction publique, soumit à l'Assemblée nationale un nouveau projet de loi sur l'enseignement qui, après des débats houleux, fut adopté successivement par la Chambre des représentants et par la Chambre haute. Ses principales dispositions étaient les suivantes :

1. Scolarité obligatoire : la fréquentation quotidienne de l'école élémentaire est obligatoire pour tous les enfants de six à douze ans ; la fréquentation quotidienne de l'école complémentaire est obligatoire pour tous les enfants de douze à quinze ans.
2. L'ouverture d'écoles primaires n'est soumise à aucune restriction :
 - a) La loi prescrit en premier lieu aux collectivités locales de créer des écoles ouvertes à tous, les autorisant à percevoir à cette fin une taxe scolaire n'excédant pas 5 % de l'impôt général ; le produit de cette taxe, s'il est insuffisant, sera complété par une subvention de l'État.
 - b) Les différentes confessions et communautés religieuses sont autorisées à administrer des écoles primaires ouvertes à tous « sur leurs propres ressources », à condition de se conformer aux dispositions de la loi (matières inscrites au programme, dimensions et équipement des locaux scolaires, qualifications et rémunération des enseignants, nombre maximal de 80 élèves, horaires, etc.) ; une école confessionnelle peut devenir une école primaire publique non confessionnelle si la communauté religieuse qui en avait jusqu'alors la charge en manifeste la volonté.
3. La direction et la supervision des établissements d'enseignement primaire incombent à l'État, quelle que soit la collectivité qui assume la responsabilité financière de leur entretien ; un inspecteur de l'enseignement primaire, nommé par le ministre, est chargé de superviser tous les établissements scolaires de son district, y compris ceux qui sont administrés par des communautés religieuses.
4. Il sera créé vingt nouvelles écoles normales pour la formation des instituteurs et dix pour celle des institutrices ; la durée des études y sera de trois ans.
5. Types d'établissements scolaires :
 - a) École élémentaire (six classes, fréquentation quotidienne) ;
 - b) École complémentaire (fréquentation de cinq heures par semaine pendant cinq mois par année scolaire) ;
 - c) École secondaire (initialement six classes, ramenées par la suite à quatre ; fréquentation possible après quatre ans d'école élémentaire ; programme adapté aux besoins de la classe moyenne des villes) ;
 - d) École supérieure (trois classes pour les garçons et deux pour les filles après six ans d'études dans une école élémentaire ; programme similaire à celui de l'école secondaire, mais sans langue étrangère).

6. Contenu de l'enseignement dans les écoles élémentaires : instruction religieuse ; exercices d'expression orale et de compréhension ; lecture/écriture ; arithmétique/ géométrie ; géographie/histoire/instruction civique ; sciences naturelles/physique ; chant/dessin/culture physique ; initiation pratique à l'agriculture et au jardinage.
7. Les élèves des écoles élémentaires doivent acquitter des frais de scolarité, mais les enfants des familles pauvres peuvent en être dispensés.
8. La langue d'enseignement est la langue maternelle des élèves.
9. La loi fixe des normes précises pour la durée des leçons, l'équipement des écoles, les bâtiments scolaires, la dimension et le mobilier des salles de classe.
10. Il doit être créé dans les villes et les villages des conseils de l'enseignement constitués de représentants de la population et chargés de superviser l'administration des établissements scolaires.

Dans sa présentation du projet de loi, Eötvös déclarait : « C'est aujourd'hui un fait reconnu que, de tous les facteurs qui déterminent le bien-être d'un peuple et, partant, la vigueur d'une nation, aucun ne revêt plus d'importance que l'éducation. En conséquence, aucun pays ne peut prétendre être correctement gouverné s'il n'accorde la plus grande attention à son système éducatif. »

Cette remarque, ajoutait-il, s'applique particulièrement aux États parlementaires bourgeois dans lesquels le peuple a une influence directe sur la législation et, donc, sur le gouvernement. Le niveau d'instruction de la population a par conséquent un impact décisif sur la qualité de cette influence.

En même temps, la qualité de l'éducation a un effet important sur la situation matérielle et le bien-être général de la population. Un système d'enseignement bien organisé apporte donc une contribution essentielle au progrès de l'État dans son ensemble et à son développement économique.

Eötvös rappelait alors à la Chambre que son projet de loi s'inspirait des principes éducatifs qu'il avait énoncés vingt ans plus tôt, car il était convaincu qu'il ne s'acquitterait de son devoir - qui était à ses yeux d'appliquer et de consolider les principes formulés en 1848 - que s'il réussissait, par une bonne organisation du système scolaire, à jeter les bases de la stabilité qui doit caractériser toute constitution démocratique et, par là, à faire en sorte que les principes que la nation avait fait siens en 1848 portent enfin leurs fruits.

Eötvös exposa avec beaucoup de détails les raisons pour lesquelles il estimait que le projet de loi était nécessaire. Tout d'abord, déclarait-il, dans une société bourgeoise moderne, c'est à l'État qu'il appartient d'assurer les ressources essentielles de ses citoyens et, puisque c'est par l'éducation que ceux-ci ont la possibilité d'acquérir ces ressources, l'État a le devoir de soutenir l'enseignement. De ce principe fondamental découlent trois conséquences :

Aucun citoyen n'a le droit d'empêcher l'État de s'acquitter de ce devoir. L'État a en conséquence le droit de forcer les parents à envoyer leurs enfants à l'école et de rendre la scolarité obligatoire.

L'État a le droit d'obtenir les ressources nécessaires à l'accomplissement de ce devoir. Autrement dit, il a le droit de percevoir une taxe scolaire.

L'État a l'obligation, si d'autres que lui participent à la dispensation de l'enseignement général, de vérifier comment les organismes qui ne relèvent pas directement de son autorité s'acquittent de la tâche qu'ils doivent assumer. En conséquence, l'État a un droit de supervision, non seulement sur les écoles publiques, mais aussi sur les établissements scolaires administrés par d'autres, et notamment par les communautés religieuses.

Eötvös estimait que, s'il était justifié que l'administration centrale exerce un pouvoir de contrôle, de direction et de supervision sur l'instruction publique, un rôle analogue incombait également aux communautés autonomes sur le plan local.

« Je crois fermement, déclarait-il dans son discours, que si nous voulons avoir un bon système d'enseignement, nous devons reconnaître aux parents une influence majeure sur les questions d'éducation, et surtout l'influence collective que les parents peuvent exercer, dans le cadre des collectivités locales, sur les établissements d'enseignement. » Il posait à nouveau la question de savoir « si la communauté doit avoir son mot à dire sur la gestion des établissements scolaires » et apportait à cette question une réponse catégorique : « Je refuse de m'engager dans un débat théorique sur ce sujet, car, ainsi que le montrent de nombreux exemples dans le monde, la valeur de l'école se manifeste de la manière la plus convaincante là où la communauté exerce une large influence, comme c'est le cas, par exemple, en Amérique, en Suisse et dans les régions de l'Allemagne où les communautés sont autorisées à faire connaître leur avis. Un exemple de la situation inverse, à savoir le monopole de l'État, nous est fourni par la France où, malgré tous les efforts, le niveau de l'instruction publique est bien inférieur à la moyenne ou, en tout cas, bien inférieur à ce qu'il devrait être compte tenu du niveau culturel des classes les plus élevées. »

Il résumait ses vues sur la question dans les termes suivants : « L'essence de la démocratie est l'exercice de la liberté personnelle par des individus pénétrés de principes moraux. » La liberté d'opinion de l'individu peut s'exercer à l'égard des aspects locaux de l'enseignement, comme par exemple la façon dont le produit de la taxe scolaire est utilisé, la composition du personnel enseignant, le choix du directeur d'école et l'inspection sur place par l'intermédiaire des conseils de l'enseignement créés en application de la loi sur l'éducation. « Tournant le dos à la conception centralisée de l'éducation qui existe dans certains pays, la loi proposée confierait directement la gestion immédiate des établissements scolaires à la communauté locale en créant des comités de gestion scolaire, composés de représentants de la population, ainsi que de l'instituteur et du ministre du culte. Au niveau du comté, la loi prévoit la mise en place de conseils scolaires, donnant ainsi aux membres les plus instruits de la population la possibilité d'exprimer leur avis sur les problèmes d'éducation. »

Parallèlement à la création de ces organes officiels, il recommandait la constitution, dans les villes et les provinces, d'associations de l'instruction publique, au sein desquelles les citoyens intéressés par ces questions pourraient, sous la conduite de personnalités marquantes de la région, débattre des aspects locaux de l'éducation, par exemple des problèmes financiers des établissements scolaires. L'adhésion à ces associations serait volontaire.

Soucieux d'innover et de renouveler les objectifs et les méthodes du système éducatif hongrois, notamment par la combinaison d'une direction centralisée et d'une gestion par les collectivités locales, Eötvös voulait également maintenir la coopération la plus étroite avec ceux qui étaient responsables de la gestion d'écoles confessionnelles ouvertes à tous et, en particulier, avec l'Église catholique romaine, qui avait la charge des écoles les plus respectées et les plus nombreuses. Il engageait ces communautés à moderniser leurs établissements, à en créer de nouveaux et à maintenir une émulation continue avec les écoles de l'État.

Concluant son discours, Eötvös s'exprimait en ces termes : « En adoptant ce projet de loi, nous poserons les fondations non seulement d'un système d'enseignement meilleur, mais encore d'un avenir plus brillant pour notre nation. »

La loi sur l'instruction publique due à Eötvös et connue sous le nom de loi 38 de 1868 est un jalon dans l'histoire de l'éducation en Hongrie. Il fallut évidemment plusieurs décennies pour que ses dispositions soient pleinement appliquées ; il était nécessaire de résoudre un multitude de problèmes concernant le financement, le programme de constructions scolaires, la fourniture de manuels et d'auxiliaires pédagogiques, la formation des enseignants et bien d'autres questions encore. Il est cependant incontestable que, sous l'effet de cette loi, la scolarisation des enfants de six à douze ans ne cessa d'augmenter, l'alphabétisation progressa à pas de géant et la proportion des personnes n'ayant pas reçu d'éducation élémentaire dans les couches inférieures de la société diminua rapidement.

Il convient d'ajouter que ces progrès ne se limitèrent pas à la population magyare, c'est-à-dire à celle dont la langue maternelle était le hongrois. Le niveau d'instruction de toutes les nationalités vivant à l'intérieur des frontières historiques de la Hongrie dans le bassin des Carpates s'éleva considérablement après l'entrée en vigueur de la loi sur l'instruction publique de 1868.

Cependant, cette loi ne représenta pas seulement une étape notable dans l'histoire de l'éducation en Hongrie ; elle ne demeure pas non plus simplement un stimulant puissant pour le progrès de l'éducation parmi les autres nationalités établies dans le bassin des Carpates ; elle fut de surcroît un document de portée européenne. La loi d'Eötvös fut en effet l'un des premiers textes législatifs sur l'instruction publique qui aient été adoptés par un État bourgeois européen, ce qui en fait une étape manquante dans l'histoire de l'enseignement en Europe et donc de la culture européenne dans son ensemble.

Dans un rapport publié en 1870, un an seulement avant sa mort, Eötvös esquissait même la voie à suivre dans l'avenir. Il fallait, selon lui, que, dans l'organisation de l'enseignement, « toutes les barrières existant entre l'instruction publique au sens étroit du terme et l'enseignement dit supérieur soient supprimées et que la vie des citoyens et le système scolaire soient organisés de façon à rendre aussi aisés que possible le passage du niveau d'instruction le plus bas au niveau le plus élevé ainsi que la mobilité verticale d'un cycle de l'enseignement au suivant ».

Cet objectif résume bien le principe fondamental d'une politique démocratique de l'instruction publique telle que la concevait Eötvös, éminent artisan de la réforme, de la modernisation et du développement de l'éducation en Hongrie et puissant promoteur du progrès social de son pays. Il exprime en quelques mots un programme qui devait rester en vigueur pendant plusieurs décennies et jusqu'au siècle suivant, anticipant même les orientations de la politique de l'éducation et de l'instruction publique d'aujourd'hui.

Note

1. István Mészáros (Hongrie). Maître de conférences à l'Université Loránd-Eötvös (1968-1988) en histoire de la pédagogie et de l'éducation du X^e au XX^e siècle. Auparavant, il avait été chercheur à l'Institut national hongrois de l'éducation. Auteur de nombreux ouvrages et articles, dont la bibliographie a été publiée par ses étudiants : *Dr Mészáros István Apáczai-dijas neveléstörténeti szakirodalmi tevékenységének bibliográfiája* [Bibliographie des travaux professionnels du Dr István Mészáros, lauréat du prix Apáczai], Budapest, 1992.

L'œuvre de József Eötvös

Homme de lettres et homme politique, József Eötvös est l'auteur de nombreux poèmes, romans et pièces de théâtre. Dans le domaine de la philosophie politique, son œuvre majeure est *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra* [L'influence des idées maîtresses du XIX^e siècle sur le gouvernement], Vienne, 1851 ; Pest, 1854.

Ses discours politiques ont été rassemblés et publiés en plusieurs volumes. Ils traitent de ses projets de lois sur l'éducation publique soumis au Parlement hongrois en 1848 et 1868. Ils abordent aussi des sujets aussi divers que les mariages mixtes, l'émancipation des Juifs, l'influence de la science sur la vie, les minorités nationales, les missions de l'Académie hongroise des sciences.

Sur József Eötvös

László Felkai. *Eötvös József válogatott pedagógiai muvei* [Anthologie de textes pédagogiques de József Eötvös (1848)], Budapest, 1957.

László Felkai. *Eötvös József válogatott közoktatásügyi tevékenysége* [L'œuvre de József Eötvös dans le domaine de l'instruction publique], Budapest, 1979.

Zoltán Ferenczi. *Báró Eötvös József. Magyar Történelmi Életrajzok 42.sz.* [Le Baron József Eötvös. Biographies de figures de l'histoire de Hongrie], Budapest, 1904.

- Pál Gyulai. *Báró Eötvös József* [Le Baron József Eötvös], Budapest, 1880.
- János Hajdu. *Eötvös József báró első minisztersége (1848)* [Le premier ministère de József Eötvös (1848)], Budapest, 1933.
- Sándor Imré. *Báró Eötvös József művelődési politikája* [La politique culturelle du Baron József Eötvös], Budapest, 1913.
- Oszkár Jászi. *Báró Eötvös József életmunkája : I. Eötvös állambölcselete és politikája* [L'œuvre du Baron József Eötvös. I. Sa conception de la science politique], Budapest, 1913.
- István Sotér. *Eötvös József*, Budapest, 1967.
- Dezso Szabó. *Báró Eötvös József életmunkája : II. Eötvös írói egyénisége* [L'œuvre du Baron József Eötvös. II. La personnalité de l'écrivain], Budapest, 1913.
- Ágoston Trefort. *Báró Eötvös József « A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra » című munkájáról* [A propos de l'ouvrage du Baron József Eötvös « L'influence des idées maîtresses du XIXe siècle sur le gouvernement »], Budapest, 1883.
- Géza Voinovich. *Báró Eötvös József* [Le Baron József Eötvös], Budapest, 1904.