

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXVI, n° 2, juin 1996, p. 441-458.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

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

VICTOR MERCANTE

(1870-1934)

*Inés Dusset*¹

L'Argentine est, avec l'Uruguay et le Chili, l'un des pays d'Amérique latine qui se modernisèrent de bonne heure. Un facteur essentiel de cette modernité fut la mise sur pied d'un système national d'éducation qui sut intégrer et rendre homogène la population des provinces et, surtout, la grande masse des immigrants. Tout cela fut possible grâce au développement de l'enseignement primaire public et à un système uniforme de formation des maîtres.

La pédagogie sur laquelle a reposé ce développement a reçu le nom de *normalisme*, car sa base était constituée par les écoles normales². Associant à leur façon le positivisme, le krausisme et d'autres courants de l'époque, les adeptes du normalisme, que nous appellerons ici normaliens, plaçaient leur foi dans l'aptitude de l'individu à s'instruire, la science et le progrès. Ils mettaient l'accent sur le rôle fondamental de l'enseignant dans la formation des enfants, citoyens de l'avenir. Ils croyaient, par ailleurs, que l'étude scientifique de la pédagogie permettrait de découvrir les lois et les méthodes d'enseignement les plus efficaces³.

Victor Mercante (1870-1934) fut l'un des représentants les plus éminents de ce courant. Diplômé de l'École normale de Paraná, il dirigea deux écoles normales de province avant de se consacrer à la recherche psychopédagogique à l'Université de La Plata. Il écrivit de nombreux ouvrages de pédagogie, des manuels scolaires et des traités scientifiques portant sur une nouvelle discipline, la *paidologie*. Positiviste orthodoxe, il chercha à structurer une pédagogie scientifique reposant sur des bases psychologiques et biologiques et sur l'observation de milliers d'enfants et d'adolescents. On lui doit également d'importantes contributions à la rénovation des plans et programmes d'études et des manuels. Sa fidélité à l'orthodoxie positiviste lui valut, vers la fin de sa vie, d'être relégué à une place mineure dans le monde des pédagogues, comme le dernier spécimen d'un courant en voie de disparition⁴.

Une vie réalisée⁵

La vie de Mercante peut être considérée comme la réalisation du rêve d'Amérique des immigrants. Fils d'un agriculteur italien appauvri par les aléas de la vie et d'une descendante d'une famille patricienne de Ligurie, il grandit dans un foyer qui ne réussit jamais à « remonter la pente ». Né à Merlo, dans la province de Buenos Aires, il retourne en Italie à l'âge de sept ans avec tous les siens, pour revenir s'installer définitivement dans son pays natal en 1880. De ces années champêtres, Mercante gardera des souvenirs idéalisés : « J'ai été élevé dans un milieu vivant et pur, près de mes parents, loin du contact périlleux d'une trop grande foule d'élèves, sous l'influence de choses et d'actes toujours nobles et à jamais inoubliables »⁶

Dans son village natal, il fréquente pendant quatre ans l'école de Bernardo Moretti, qui sera pour lui un guide et un modèle : le maître s'impose par son style, non par la force, il emploie la suggestion avec les enfants, et maintient des liens étroits avec les collectivités

locales afin d'assurer la subsistance de son école privée. Lorsqu'il dirigera, après bien des années, l'École normale mixte de Mercedes, Mercante se souviendra de son exemple.

Bernardo Moretti eut une action décisive sur la poursuite de ses études. C'est en effet ce maître qui lui parla de l'École normale de Paraná, où il pouvait se perfectionner et obtenir un diplôme garantissant un emploi. Il convainquit son père et le prépara à l'examen. C'est ainsi que Mercante obtint l'une des bourses accordées par l'école.

Créée en 1870, l'École normale de Paraná fut la première du pays et resta pendant de nombreuses années le centre national de formation pédagogique. Elle produisit des générations de normaliens qui travaillèrent dans diverses régions, apportant avec eux l'obsession de la méthode. Elle fut aussi l'un des plus importants foyers de diffusion du positivisme en Argentine⁷.

Entre le climat intellectuel de Paraná et ce qu'avait connu jusqu'alors le jeune Mercante, le contraste était incontestablement grand. Il évoque dans ses mémoires la solitude qu'il ressentit en arrivant : il n'avait pas d'amis, ne comprenait pas les cours, voyait se succéder heure après heure des professeurs sévères et distants. Il s'adapta malgré tout, se découvrit des affinités et noua des amitiés.

En 1890, son diplôme en poche, il alla s'installer dans la province de San Juan, limitrophe du Chili, pour diriger une école normale. Il y déploya durant quatre ans une activité intense puisqu'il assumait également des responsabilités au sein de l'administration provinciale de l'éducation, tout en remplissant la fonction de député à l'assemblée provinciale et en participant à des débats publics dans la presse. Il trouva en outre le temps d'épouser une jeune pianiste.

En 1894, le Conseil national de l'éducation lui confia la direction de l'École normale mixte de Mercedes, fondée par Carlos Vergara, autre grand éducateur argentin, qui avait été destitué. Mercante resta douze ans à la tête de cette école ; c'est durant cette période qu'il commença ses recherches en psychologie sur les caractéristiques de l'intelligence infantile et, en particulier, sur l'aptitude des enfants pour les mathématiques.

En 1906, il fut chargé d'organiser la section pédagogique de la Faculté de droit et des sciences sociales de l'Université de La Plata, sur le modèle des centres de Bruxelles et de Genève. Cette section devait donner naissance, en 1915, à la Faculté des sciences de l'éducation, dont il fut le premier doyen tout en y enseignant la psychopédagogie et la méthodologie de l'éducation spéciale et des travaux pratiques, jusqu'à ce qu'il prenne sa retraite en 1920. Il dirigea également pendant cette période la revue pédagogique publiée par l'Université : *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914), devenue ensuite *Archivos de ciencias de la educación* (1915-1920).

Outre ces activités universitaires, il fut inspecteur de l'enseignement secondaire et de l'éducation spéciale en 1915 et 1916 ; à ce titre, il conseilla le ministre de la justice et de l'instruction publique sur la réforme des programmes d'étude. Il prit une part active à l'élaboration d'une proposition de réforme globale du système éducatif (créant un cycle moyen de trois ans entre le premier et le second degrés). Mais le premier gouvernement élu au suffrage universel, avec à sa tête Hipólito Yrigoyen, annula cette réforme au bout de quelques mois.

À partir de 1920, Mercante ne fut plus que professeur honoraire de l'Université nationale de La Plata, conférencier et écrivain. Il mourut en 1934 au Chili, alors qu'il traversait les Andes en revenant du deuxième Congrès panaméricain des éducateurs.

Le souci de la méthode

Éminent représentant du courant normalien qui eut la charge d'organiser le système national d'éducation⁸, Mercante partageait avec ses confrères le souci de trouver une méthode pédagogique efficace pour l'éducation de l'ensemble de la population. C'est ce souci, probablement, qui l'amena à s'intéresser à la psychologie comme fondement scientifique de la pédagogie.

Pour Mercante, la méthode était le moyen de parvenir à une fin : l'apprentissage. Dans la nouvelle pédagogie qu'il préconisait, elle consistait en « l'art de faire comprendre, de fixer et de maintenir l'attention spontanée des élèves », et non plus simplement comme avant lui en « l'art de transmettre »⁹. La méthodologie formait la partie la plus importante de la pédagogie ; elle comprenait non seulement des principes communs sur les bâtiments scolaires, la classe, le professeur, l'élève, le matériel et l'organisation de l'enseignement, déterminés par la psychologie, mais aussi les principes propres à chaque discipline, qui englobaient la doctrine, le programme, les cours, les horaires et les stratégies, et que la psychopédagogie devait contribuer à définir.

Il était nécessaire de faire appel à la science pour expliciter la méthode, mais Mercante pensait que ses apports devaient être revus à la lumière des besoins de l'enseignement. À cet égard et à d'autres, sa pédagogie se démarqua du réductionnisme. Il formula une série de lois destinées à constituer la doctrine qui façonnerait l'action pédagogique. Les suivantes méritent d'être mentionnées en raison de leur importance pour les politiques de l'éducation :

- la *loi d'universalité* : Mercante disait que « chacun a besoin et a le devoir d'apprendre et les aptitudes pour le faire, contrairement aux préjugés grossiers ou dépassés interdisant l'instruction ou l'éducation à certaines classes de la société »¹⁰ ;
- la *loi d'intégrité* : l'éducation doit tendre à assurer l'intégrité psychologique de l'élève et l'intégrité des connaissances ;
- la *loi de proportionnalité* : l'enseignement devrait être organisé en fonction de l'âge, du sexe, des besoins et du temps disponible ;
- la *loi d'unité du savoir* : les doctrines se complètent, et les phénomènes de diverse nature peuvent se réduire, par l'analyse, à une cause générale unique de caractère physique ;
- la *loi d'enseignement méthodique* : il faudrait étudier la façon dont les facultés de la personne s'investissent dans la connaissance de chaque catégorie d'objet, afin d'adapter les méthodes d'enseignement à chaque type de faculté ;
- la *loi d'autonomie* : l'enseignant doit prendre en compte la vocation permanente, les dispositions passagères, les façons d'être et les opinions des élèves, et s'attacher à faire en sorte que ces derniers pensent et agissent de façon autonome¹¹.

On reconnaîtra ici certains des traits distinctifs de la pédagogie normalienne. Le premier est l'élargissement du concept d'éducabilité à une grande masse de la population, à l'exclusion de ceux qui ne répondent pas aux paramètres de développement considérés comme « normaux » et qui relèvent de « l'éducation spéciale ». Toute exclusion liée au sexe ou à la catégorie sociale doit être bannie : les distinctions se feront plus tard, selon un critère de « mesure d'intelligence ».

L'application de ces principes, ensuite, demande l'adoption de lois générales qui garantissent l'efficacité de la méthode. Ces lois doivent toutefois être adaptables localement et en fonction des caractéristiques propres à chaque situation. Mercante, en effet, considérait la science comme universelle par sa méthode, mais nationale ou régionale par son contenu. Il croyait que chaque pays ou région donnait aux défis de son époque des réponses particulières.

Une troisième caractéristique est à l'origine d'un autre courant de renouvellement de la pédagogie. Mercante préconisait l'adaptation des méthodes à l'âge et aux caractéristiques des

élèves ainsi qu'aux différents domaines de connaissance. La prise en compte de la vie affective et intellectuelle de l'élève, associée à l'objectif de développer son autonomie, furent également des principes chers au mouvement de renouveau pédagogique des années 20 et 30, dont Mercante ne fut pas l'un des protagonistes. Néanmoins, et nous le verrons plus tard, des passerelles avaient été établies.

Le renouveau disciplinaire : une pédagogie fondée sur la psychologie

Mercante disait qu'il « est nécessaire de savoir comment on apprend pour savoir comment on enseigne »¹². C'est pourquoi il a souligné à maintes reprises qu'il importe de fonder la pédagogie sur la recherche psychologique et psychopédagogique.

Le penchant de Mercante pour la psychologie date de son expérience à San Juan. Analysant les difficultés de la discipline et le comportement des enfants et des adolescents, il s'est décidé à étudier « les phénomènes de la masse ou du groupe scolaire, additionnant l'influence de chaque facteur, pour arriver à la pédagogie ». C'est l'époque où il lisait les anthropologues criminalistes comme Cesare Lombroso et Sergi et les scientifiques tels que Darwin, Haeckel et Morselli. Ces lectures et ses propres observations l'ont amené à la conclusion que le chaos d'un comportement peut s'expliquer par l'action conjuguée de l'hérédité individuelle et des influences physiques, domestiques, sociales et scolaires.

Lorsqu'il était à Mercedes, il avait déjà la volonté de trouver à la méthode pédagogique des bases psychologiques¹³. Il en était venu à définir la pédagogie comme la « science de l'observation d'enfants et de groupes dans leur milieu, qui nécessite une systématisation des faits »¹⁴. Sa pédagogie empruntait beaucoup aux théories d'Herbart, en particulier le rôle central dévolu aux enseignants et à une méthode capable de définir la tâche de beaucoup d'entre eux, mais elle était encore plus liée à des courants plus nettement psychologiques — et non pédagogiques — de son époque : la psychologie expérimentale de Wundt et Münsterberg, les études de Binet et Terman sur l'intelligence et celles de l'Américain Stanley Hall sur les premières années de la vie¹⁴. Bien que préoccupé surtout par la mesure de l'intelligence, Mercante s'attacha avec opiniâtreté à élucider la multiplicité d'opérations spécifiques effectuées par le sujet du processus d'apprentissage. Ses analyses des états psychiques, de la vie affective et émotionnelle, des rêves et de la psychanalyse, des sensations sont aussi riches ou plus que ses études sur les opérations considérées comme « intellectuelles », comme celles de la mémoire et de la formation des images, ou que ses parallèles avec la psychologie animale.

Mercante affirmait que les enseignants, à l'instar des médecins étudiant le corps pour le soigner, avaient l'« obligation sacrée » d'étudier l'esprit de leur élève. Ils devaient « cultiver l'enfance », connaître et respecter ses spécificités. En ce sens, il conserva l'innéisme propre à la science positiviste. Il pensait que la structure psychique fondamentale était héréditaire ; l'éducation réussissait sur la voie tracée par les parents et les grands-parents¹⁶. Les centres d'intérêt ne se créent pas, ils se développent et se cultivent : l'éducation a pour mission d'exploiter au maximum un potentiel préexistant. Mercante considérait également, suivant en cela Terman, que le quotient intellectuel permettait de prévoir l'avenir scolaire et même social de l'enfant¹⁷. Aussi s'attachait-il à établir des classifications rigides des sujets fondées sur leurs capacités d'apprentissage¹⁸.

En dépit de la volonté d'insertion sociale et universalité qu'impliquait son souci de la méthode, cet innéisme psychologique le fit glisser progressivement vers une pédagogie autoritaire. Son fatalisme psychologique et son adhésion aux visions désenchantées de Sarmiento et d'Alberdi, persuadés que l'Argentine avait accueilli, en lieu et place d'une immigration civilisatrice, la lie de l'humanité¹⁹, l'amènèrent à se méfier de tout penchant naturel

des élèves et des enseignants, comme il se méfiait des grandes villes et de la foule. Peu à peu, il adopta une définition de la pédagogie qui privilégiait l'aspect disciplinaire : « L'éducateur doit procéder en récapitulant le passé pour se préparer à développer dans des conditions favorables les aptitudes présentes, en combattant toute velléité de s'en écarter »²⁰. Respecter et renforcer ce qui est donné au départ mais également le canaliser et le corriger : cette tension, propre à la science positiviste, situait la pédagogie comme réforme et contrôle social. L'innéisme réapparaissait pour justifier les différences : « L'élan égalitaire ne donne qu'un bonheur éphémère », qui cède promptement le pas aux disparités naturelles. L'école pour tous, nivelant les inégalités, était une tendance contre nature, qui ne freinait que provisoirement les tendances plurielles et hétérogènes des individus²¹. Néanmoins, comme on le verra plus loin, sa proposition de réforme des programmes scolaires non seulement conserva l'école primaire commune, mais étendit cette universalité à l'école moyenne.

La paidologie

Plusieurs années après, Mercante approfondit ses travaux et tenta de créer une nouvelle discipline qui engloberait la psychologie éducative. *La paidología* se donnait comme mission « l'étude de l'élève », c'est-à-dire de l'enfant en situation d'apprentissage scolaire. Le Laboratoire de paidologie, ouvert en 1915 à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université nationale de La Plata, s'écartait des « influences wundtienes » en s'intéressant aux séries plus qu'aux individus et en mettant l'accent sur la pédagogie²². Il avait à sa disposition le Collège et l'École d'application de l'Université nationale de La Plata, qui étaient surtout, selon Mercante, des « annexes expérimentales » lui fournissant plus de trois mille sujets d'étude et d'expérimentation, chiffre qu'il disait unique au monde.

Le laboratoire était équipé d'une planche pour mesurer l'ouverture des bras, d'anthropomètres pour mesurer la taille, de craniographes, de dynamomètres et de spiromètres pour mesurer la capacité pulmonaire, d'instruments (la plupart allemands) pour mesurer les spectres sensoriels, de gravures et de tests pour mesurer la mémoire, le jugement, le raisonnement, l'attention et l'affectivité. Comme on le voit, une psychologie basée sur l'anatomie et la physiologie, ainsi que l'étaient, au XIX^e siècle, la craniologie et la phrénologie, coexistait avec une psychologie plus autonome, quoique ambiguë, orientée vers l'étude des équilibres dynamiques de l'individu dans le domaine intellectuel, volitif et affectif²³. Cette double orientation était porteuse d'autres dimensions :

L'adolescent n'observe et ne perçoit pas de la même façon que l'enfant [...] parce que son moi, différent, dynamisé par l'avalanche de sentiments et d'affects entraînée par l'éveil de la sexualité, mis en présence des choses, somme de valeurs infinies, les interprète en utilisant un critère qui n'est pas celui de la plus grande expérience, mais celui de la plus grande utilité²⁴.

Ce laboratoire fut durant les premières décennies de ce siècle un centre de production pédagogique très important. On y lisait et on y introduisait en Argentine les œuvres de Binet, Hall, Freud, Claparède et Piaget. Mercante lui-même se rendit à Rome et à Genève pour prendre contact avec des collègues. Un tel niveau d'actualisation et de liaison avec la production d'autres centres scientifiques surprend encore aujourd'hui. Après le départ à la retraite de Mercante, cependant, le laboratoire connut une crise profonde et ne retrouva jamais la vitalité qui avait caractérisé ses débuts²⁵.

Les apports et les limites de la pédagogie psychologique

Qu'apportait de neuf la pédagogie psychologique de Mercante ? D'abord, un champ d'étude spécifique, qui distinguait la science de l'éducation de la philosophie ou de la sociologie. Mercante avait contribué à créer en 1915 la première faculté des sciences de l'éducation du pays ainsi que des revues et des bibliothèques qui institutionnalisèrent la pédagogie comme objet d'étude théorique.

Par ailleurs, la pédagogie psychologique fournissait une nouvelle base à la définition des programmes scolaires. Le règne des humanités commençait à avoir un adversaire sérieux : la psychologie adolescente. Comme on le verra un peu plus loin, nombre des critiques de l'enseignement secondaire formulées par Mercante portaient de la psychologie des élèves et de leur santé. Elle comportait aussi des aspects antidémocratiques puisqu'elle légitimait les différences sociales par les « lois naturelles de l'hérédité » sur lesquelles se fondait la classification de l'enseignement.

En troisième lieu, malgré la réduction de la pédagogie à la dimension psychologique, son champ d'action se trouvait élargi. En dépit de son innéisme, la pédagogie prenait la place, comme l'a dit Mercante, d'une « psychologie sans cerveau ». La psychologie des facultés était extrêmement limitée face à la richesse des activités mentales que Mercante commençait à décrypter. Dans les établissements scolaires traditionnels, lorsque arrive le printemps, où « la vie éclate de chants, de couleurs, de parfums, d'activités, de beautés, les programmes, les horaires et les maîtres ont toujours mis un soin louable à faire en sorte que les enfants ne s'en aperçoivent pas, qu'ils ne soient pas victimes d'une sensualité aussi dangereuse »²⁶. Mais, disait Mercante :

Qu'advierait-il de tous ces discours si l'estrade occupait le centre d'un parc, d'une riante vallée, d'un bois ou d'un musée, dans une atmosphère moins desséchée et sombre que celle de la salle de classe ? La mémoire s'ouvrirait à d'autres apports²⁷.

Une école installée au bord d'une rivière, en forêt, au musée ou au laboratoire, comme l'avaient fait à Paraná ses maîtres Pedro Scalabrini et Juan Gez, développerait la capacité de discrimination et aiguiserait la mémoire tactile et auditive : l'important était de stimuler tous les sens et de tenir compte des éléments affectifs.

Cet enrichissement de la pédagogie, il faut bien l'avouer, trouvait ses limites dans une méfiance profonde envers la culture contemporaine. Pour Mercante, celle-ci offrait un « tableau décourageant : cinémas, vitrines, tramways et rendez-vous faciles [...]. Ce phénomène est aggravé par l'intoxication due à la nicotine »²⁸.

Ainsi, Mercante faisait une distinction nette entre la modernisation de la culture et celle de l'école : la frontière à ne pas franchir était définie par ce que la famille, l'école et l'État jugeaient moral. Le cinéma ne pourrait être éducatif que s'il entrait dans le cadre des matières enseignées ou apportait des exemples moraux. Cette condamnation de la culture de son temps, liée à son idéalisation de la vie champêtre, limitait à la fois les bases et la portée de sa réforme.

La rénovation des programmes scolaires argentins

Mercante consacra toute sa vie au système d'éducation, qu'il s'attacha à marquer de son empreinte à différents niveaux : écoles, université, inspection, manuels scolaires et ouvrages pédagogiques. Dans tous ces domaines, il prit des initiatives pour modifier la perspective classique et littéraire alors prépondérante dans les programmes d'études argentins, et qui le resta durant tout ce siècle²⁹.

Sa première initiative remonte à son séjour à San Juan. Mercante proposa d'adopter pour la construction d'une école moderne la méthodologie du « musée scolaire », collection enrichie en permanence de fossiles, d'illustrations et d'objets divers soigneusement classés, qui permettait de « cultiver de façon spontanée et agréable les objectifs de l'éducation »³⁰. Outre le travail de classification, les élèves devaient rédiger des descriptions des objets et les étudier dans leur contexte et leur histoire. Ils apprenaient ainsi plusieurs matières en même temps : botanique, zoologie, histoire naturelle, géographie, littérature, histoire et mathématiques.

La deuxième initiative fut la réforme des programmes de l'École normale de Mercedes. Parallèlement à ses recherches psychologiques, il proposa un enseignement commun qui prendrait en compte la totalité de la vie psychique de l'élève, et non plus seulement son activité intellectuelle. L'école devait avoir pour buts :

- l'éducation générale des organes du corps par l'alimentation, l'habillement, les soins corporels, l'exercice physique, l'hygiène, le maintien et les habitudes de repos ;
- l'éducation des sentiments, par l'enseignement de la discipline et de la morale, à l'exclusion de la religion³¹ ;
- l'éducation des sens ou observation ;
- l'éducation des facultés de méditation ;
- l'éducation des capacités d'expression ;
- l'éducation aux activités pratiques, grâce à la formation professionnelle³².

Dans ce dernier domaine, on doit à Mercante l'une des ouvertures les plus significatives des programmes du primaire et des écoles normales, traditionnellement opposées à l'introduction du travail. Prenant partiellement exemple sur les *slöjd* suédoises où les enfants apprenaient un métier, il jugeait nécessaire de remédier à une systématisation excessive contraire à la spontanéité³² de l'élève. Il situait cette formation dans un laboratoire où enfants et adolescents apprendraient et inventeraient de nouvelles technologies. Elle devait occuper une demi-journée au lieu de deux heures seulement par semaine, comme c'était le cas dans les écoles nordiques. Cet enseignement serait également un bon antidote à la tendance des écoles argentines à regarder vers l'étranger, en raison de son caractère forcément spécialisé qui l'assujettirait aux besoins locaux de formation d'agriculteurs, de forgerons, de menuisiers ou de cordonniers, mais aussi à la demande nationale de physiciens, de chimistes et d'industriels. Dans un contexte d'oligarchie terrienne où les propositions d'industrialisation avaient peu de poids, l'option de Mercante semblait s'inscrire à l'avant-garde de l'action visant à transformer le pays.

C'est à cette époque que Mercante publia ses premiers livres de classe pour les élèves du primaire. Ils reposaient sur une conception nouvelle du manuel scolaire, qui devait se présenter comme « un livre d'exercices, de problèmes, de questions, mêlant les sujets de façon à constituer un tout organique, sans vides, fécond, pour cultiver, développer et nourrir l'intelligence ». Il était contre « les abrégés qui [omettent] ce qu'il faut apprendre sous prétexte de synthèse³⁴ », et dont le contenu est proposé tel quel à un sujet « sans cerveau ». Dans le même esprit, il écrivit plusieurs ouvrages consacrés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ou à celui de l'arithmétique et de la géométrie, abondamment illustrés et écrits dans une langue accessible aux enfants. Malgré ces conceptions généralement modernes, Mercante resta partisan de la méthode phonétique pour l'apprentissage de la lecture, alors qu'elle était déjà contestée par les adeptes des méthodes globales, qui privilégiaient la compréhension³⁵.

L'école moyenne

L'élément le plus significatif de l'action menée par Mercante pour rénover les programmes scolaires argentins date des années 1915-1916, durant lesquelles il participa, à la demande du ministère de l'éducation, à l'élaboration d'un ambitieux projet de réforme du système

d'éducation. Il s'agissait de créer, entre le primaire et le secondaire, une école moyenne. Ce nouveau cycle durerait trois ans et se caractériserait par un contenu double : d'une part l'enseignement général des disciplines littéraires et scientifiques, d'autre part un enseignement technique et professionnel (axé sur le dessin appliqué, avec différentes options selon le sexe). Le passage d'une année à l'autre serait automatique à condition que l'élève obtienne la moyenne requise aux examens partiels. Ces réformes furent mises en œuvre pendant une seule année, en 1916, puis aussitôt abrogées par le gouvernement radical.

Les écoles moyennes devaient fonctionner dans les collèges nationaux et les écoles normales, industrielles ou commerciales sous la houlette du sous-directeur de l'établissement. Les enseignants seraient des professeurs titulaires ou habilités à cet effet, selon les critères appliqués dans les collèges nationaux³⁶. Les professeurs en charge des cours et de l'atelier devaient être présents toute la journée.

Mercante, qui était l'un des auteurs de cette réforme, voyait l'école moyenne comme une étape de formation et de démocratisation, conception éloignée de l'utilitarisme sans nuances qu'on lui attribuait. Deux ans après son échec, il précisait que « cette école ne cherchait pas à former des ouvriers, mais à développer des aptitudes professionnelles pour les multiples services qui exigent une discipline manuelle, en semant dans l'esprit le goût de l'atelier »³⁶. Il affirmait, contre ses détracteurs, que sa création rallongeait la durée des études générales, puisque les enfants abandonnaient habituellement l'école en quatrième année. En même temps, ce nouveau système offrait aux enfants des « foyers modestes » une possibilité d'accès à un enseignement court.

Imaginant cette nouvelle structure du système d'éducation, Mercante laissa de côté ses classifications psychologiques rigides pour soutenir l'idée d'une école commune. En bon normalien, il pensait que l'école serait le ciment qui unifierait toutes les couches de la société en créant une culture plus égalitaire : « L'ouvrier cesserait d'être ce semi-analphabète dangereux qui sait lire, et la jeunesse engagée dans les études supérieures cesserait de froncer le sourcil devant tout ce qui pourrait rendre ses mains calleuses »³⁸.

L'autre intérêt de cette proposition novatrice était sa critique de la pédagogie traditionnelle. Dans *La crisis de la pubertad*, ouvrage où il défendait la réforme de 1916, Mercante écrivait : « On apprend en agissant, en associant la pensée à l'action, l'idée au fait [...]. Chaque homme doit être un ouvrier, car l'homme ne vaut que par ce qu'il produit et ce qu'il réalise³⁹ ». Les aptitudes devaient être cultivées par des méthodes actives, « guidées par une certaine conception du travail en laboratoire, en salle d'expérience et d'observation »³⁹. La spontanéité était encouragée : « le programme [...] n'oblige pas l'élève à aller à l'encontre de ses désirs et de ses sentiments ». Mercante soulignait qu'il importe d'offrir, dans « le contexte social où nous vivons », une série d'apprentissages pratiques préparant l'élève à des activités utiles et nécessaires⁴¹.

Par ailleurs, cette école était la mieux adaptée aux caractéristiques de l'adolescent, complètement absorbé par une mutation de grande ampleur. À cet âge :

l'organisme traverse une crise, un peu comme une métamorphose au cours de laquelle se définit l'adulte. Le cerveau perd sa souplesse, l'action des centres inhibiteurs s'affaiblit et la vie motrice devient un besoin irrépressible. Un tel état n'est pas le plus propice à une activité mentale intense, mais bien plutôt à une discipline manuelle⁴².

Cette attention aux problèmes de l'adolescence est nouvelle pour l'époque. Toutefois, comme le signale Puiggrós⁴³, Mercante propose une sublimation correctrice, « normalisatrice », des instincts sexuels, interprétation *sui generis* de la psychologie freudienne. *La crisis de la pubertad* constitue un exemple volumineux de cette volonté de fonder le programme scolaire sur une psychologie expérimentale statistique en analysant les différents aspects de la vie

adolescente et l'intervention pédagogique susceptible de contribuer le plus efficacement à les orienter.

Le travail et la modernisation du programme de l'école moyenne

L'introduction de l'élément le plus novateur du programme de l'école moyenne, le travail manuel, trouvait donc son explication dans les tendances naturelles de l'adolescence, qu'il avait pour rôle de sublimer et de discipliner. Mais en quoi consistaient ces apprentissages pratiques ? Sur l'emploi du temps hebdomadaire de trente heures, l'enseignement professionnel en prenait neuf. On exigeait des élèves que, à leur sortie, ils maîtrisent au moins une activité manuelle, dont certaines très nouvelles, comme la téléphonie, l'électricité, les techniques du cinéma et la chimie industrielle. La modernité de certaines de ces orientations surprend, surtout si l'on se souvient des écrits cités plus haut, où Mercante stigmatisait le cinéma et le tramway.

La diversification des études secondaires

À l'âge de quinze ou seize ans, on voit se préciser les vocations, conformément à des tendances innées qui se manifestent tardivement et, semble-t-il, en interaction avec le milieu. C'est, selon Mercante, le moment idéal pour diversifier la formation. Certains montrent des dispositions pour le travail manuel, d'autres sont plus intellectuels. Aux premiers, les écoles professionnelles et, surtout, le monde du travail ; aux seconds, l'enseignement supérieur à l'Université. À ce stade, Mercante revient à sa classification. Puisque les capacités ne sont pas également réparties, encourager la formation complète de l'individu serait gaspiller l'enseignement⁴⁴.

D'un point de vue pédagogique, il justifiait cette diversification en faisant valoir qu'il serait anachronique de viser un savoir encyclopédique quand les sciences et les techniques avaient fait de tels progrès, et qu'il fallait fixer une limite à la dispersion du savoir, en accentuant la spécialisation après une formation générale de base. De plus, Mercante reprochait à l'enseignement encyclopédique de ne pas hiérarchiser les contenus et d'être nocif pour la santé de l'élève, écrasé sous le nombre de matières et de professeurs différents. Dans cet ordre d'idées, la création d'un tronc commun de matières obligatoires complété par des options était une innovation considérable pour l'enseignement secondaire. Mercante croyait que cela déboucherait sur une organisation plus efficace des contenus, marquant clairement ceux qui se prêtaient le mieux à un développement futur, et sur la nécessaire limitation du nombre de matières que les élèves pouvaient étudier chaque année « sans préjudice pour leur santé et leurs résultats scolaires ».

Outre cette diversification, le programme faisait preuve de souplesse en n'imposant pas d'ordre déterminé pour l'étude d'une discipline. Chaque élève les abordait comme il voulait, « dès lors que le lien de subordination des connaissances n'était pas compromis »⁴⁵.

On remarquera que ce réaménagement ne s'accompagnait d'aucune redéfinition significative du programme en ce qui concerne les matières couvertes puisqu'aucun nouveau domaine de connaissance n'y figurait et qu'elles n'étaient pas regroupées de façon novatrice⁴⁶. Elles étaient simplement réparties entre diverses filières, suivant une formule qui était déjà en train de se mettre en place en France et en Angleterre avec les baccalauréats littéraire et scientifique. Comme je l'ai indiqué par ailleurs, il ne s'agissait pas tant d'une réduction que d'une redistribution des connaissances.

Les raisons de l'échec

Si le programme des collèges nationaux semblait renforcer la dépendance à l'égard de l'Université, du moins pour ce qui est de l'agencement en matières, l'école moyenne allait dans l'autre sens. Le fait d'avoir coupé en deux l'enseignement secondaire tout en maintenant l'unité institutionnelle a certainement contribué à persuader les directeurs d'établissement d'appuyer la réforme⁴⁷. La façon dont se présentaient ces établissements aurait été entièrement modifiée : trois années de base comportant des ateliers pour une masse d'élèves hétérogènes suivies de trois années plus élitistes, préuniversitaires. Cette formule fut présentée comme assez semblable à celle des *high schools* et des *colleges* des États-Unis, à ceci près que ces deux niveaux n'y sont pas assurés dans un même établissement.

Il est intéressant, à cet égard, de mettre en parallèle l'échec de Mercante et des directeurs d'établissement qui le soutenaient et le succès de mouvements similaires aux États-Unis. Les principales critiques à l'encontre des études classiques, qui contribuèrent à leur déclin, y furent formulées par des psychologues, notamment Stanley Hall, ou par des sociologues comme David Snedden, partisan de l'utilitarisme. En soulignant leur inadaptation au développement et aux capacités de l'élève et leur impuissance à répondre aux besoins de la société contemporaine, ils contribuèrent à saper les bases des vieux programmes scolaires.

En Argentine, en revanche, les projets fondés sur des critiques analogues échouèrent. Tedesco y voit un épisode de la lutte séculaire entre l'oligarchie et les classes moyennes, dans lequel la première a tenté sans succès « d'écarter » les secondes du baccalauréat traditionnel et de l'Université et s'est heurtée à la résistance de celles-ci contre toute menace de diversification des établissements. Pour Puiggrós cet échec est lié au fait que les nouveaux acteurs politiques et sociaux n'ont pas su reformuler critiques et réformes dans le cadre de propositions globales de politiques éducatives et se sont donc bornés à défendre le *statu quo*.

À notre avis, ce sont surtout les alliances sociales nouées après la réforme qu'il conviendrait de reconsidérer à la lumière de l'expérience nord-américaine. En Argentine, l'adoption d'une nouvelle conception des programmes comme celle que proposait Mercante allait de pair avec l'utilitarisme dominant qui régnait dans certains secteurs économiques et gouvernementaux. Le lien entre science et utilitarisme, qui triompha aux États-Unis, avait des caractéristiques différentes, car il se rattachait à des propositions démocratiques d'insertion sociale dans un contexte progressiste ou, plus tard, dans celui du *New Deal*. En Argentine, au contraire, il se situait dans le contexte de pédagogies autoritaires, celle de Mercante par exemple. Dans la proposition faite par celui-ci, la science, mythe de progrès, était associée à la segmentation sociale et à l'exclusion de la culture de masse : cinéma, football et tango. Cette modernisation avait une orientation conservatrice qui ne correspondait pas au renouvellement culturel et politique en cours.

L'héritage de la réforme

L'école moyenne laisse un héritage contradictoire. Il faut souligner en premier lieu que, en dépit de son interprétation comme une tentative de raccourcir la durée de l'enseignement primaire, l'ensemble de la réforme proposée prévoyait un allongement de l'enseignement général commun de quatre à sept ans pour tous les élèves, avec une orientation vers le travail manuel⁴⁸, ce qui passait par une restructuration globale du système éducatif.

L'introduction du travail et de la maîtrise des technologies modernes à l'école semblait élargir démocratiquement le programme. Toutefois, s'inscrivant dans une perspective dualiste qui dissociait le corps et l'esprit, l'activité manuelle s'apparentait davantage à l'habileté motrice qu'à une redéfinition générale de la frontière entre travail intellectuel et manuel.

Mercante se montrait donc cohérent puisqu'il touchait peu au programme humaniste, structuré par matières, se contentant de redistribuer et de réorganiser celles-ci. Ce dualisme se retrouvait dans la conception des institutions. L'école moyenne aurait un profil spécifique, nettement différencié de celui des universités, alors que les écoles secondaires dépendraient entièrement de celles-ci. Malgré cela, les deux fonctions étaient remplies par un établissement unique où une seule réglementation avait cours et où exerçaient les mêmes enseignants.

Il est difficile d'imaginer les conséquences qu'aurait pu avoir, au-delà de la volonté de ses inventeurs, cette nouvelle structure du système d'éducation. L'introduction de la technologie aurait pu ne pas se limiter au développement des compétences manuelles, remettant ainsi en cause d'autres matières ; les nouveaux sujets abordés pour la première fois à l'école moyenne auraient pu rester au programme des trois années passées ensuite dans le même établissement. Le fait est que ni la psychologie ni les exigences socio-économiques ne purent s'imposer comme critères de choix des programmes de cet enseignement moyen. L'apport de Mercante nous semble limité aux facettes les plus réductionnistes de sa psychologie — la classification des sujets — et à sa méthodologie normalienne, qui ont vite vieilli. Avec elles s'est perdu l'enrichissement scientifique et technologique qui sous-tendait son projet et la possibilité pour les adolescents, bien qu'en passant par le langage de la psychologie et de la subordination, de s'exprimer et d'exposer leurs problèmes.

Notes

1. Inés Dussel (Argentine). Titulaire de la licence ès sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires et d'une maîtrise sur l'éducation et la société conférée par la Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO), elle a obtenu une bourse de recherche dans le cadre du programme d'échanges entre pays tiers du Deutscher Akademischer Austauschdienst, de l'Institut international Georg-Eckert et de l'Université de Buenos Aires. Elle est chercheuse au Secteur de l'éducation de la FLACSO (Argentine) et enseigne à la faculté des lettres et de philosophie de l'Université de Buenos Aires.
2. J.C. Chavarría, *La escuela normal y la cultura argentina* [L'école normale et la culture argentine], Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1945.
3. Adriana Puiggrós distingue deux tendances au sein du normalisme : les normalisateurs, défenseurs du *statu quo* et du quadrillage de la société, et les démocrates radicalisés, défenseurs de la pluralité et de la démocratie à l'école et dans la société. Voir A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum en los origenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* [Sujets, discipline et programme à l'origine du système argentin d'éducation (1885-1916)], Buenos Aires, Galerna, 1990.
4. A. Korn, *Influencias filosóficas en la evolución nacional* [Influences philosophiques dans l'évolution nationale], 1949, dans : *Obras completas* [Œuvres complètes], Buenos Aires, Claridad ; R. Soler, *El positivismo argentino* [Le positivisme argentin], México, UNAM, 1979.
5. C'est le titre que devaient porter les Mémoires que Mercante laissa inachevés.
6. V. Mercante, *Una vida realizada, mis memorias* [Une vie accomplie : mes Mémoires], Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos, 1944, p. 32.
7. Voir L. Zea, *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del Romanticismo al Positivismo* [Deux étapes de la pensée dans l'aire hispano-américaine : du romantisme au positivisme], México, El Colegio de México, 1949. J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* [Éducation et société en Argentine], Buenos Aires, Solar, 1986.
8. Ce qui ne revient pas à nier les apports des sociétés populaires d'éducation ou des conseils scolaires au développement du système national. Mais il faut souligner l'importance de l'homogénéisation pédagogique normalienne comme axe de ce système.
9. V. Mercante, *Metodología de la enseñanza primaria* [Méthodologie et l'enseignement primaire], Buenos Aires, Cabaut, 1916, 1^{re} partie, p. 3.
10. *Ibid.*, p. 12.
11. *Ibid.*, p. 12-21.
12. V. Mercante, *Maestros y educadores* [Maîtres et éducateurs], Buenos Aires, Gleizer, 1927, p. 9.
13. En 1900, se souvient Mercante, « je ressentais la nécessité d'une pédagogie expérimentale plus précise et plus convaincante. [...] Je me livrai à une recherche formelle, en commençant par l'arithmétique ». Prologue de *Una vida realizada...* [Une vie accomplie...], *op. cit.*, p. 10.

14. V. Mercante, *La paidología* [La paidologie], Buenos Aires, Gleizer, 1927, p. 49.
15. Sur ces études, voir S. J. Gould, *La mal-mesure de l'homme*, Livre de poche, 1983 ; H. Kliebard, *Forging the American curriculum* [Forger le programme d'enseignement des États-Unis d'Amérique], New York, Routledge, 1992.
16. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 47.
17. *Ibid.*, p. 36.
18. Voir Puigrós, *Los sujetos...* [Les sujets...], *op. cit.*
19. Voir N. Botana, *La tradición republicana* [La tradition républicaine], Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
20. V. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], Buenos Aires, Gleizer, 1925, p. 100.
21. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 129-134.
22. Le fait de privilégier les séries plutôt que les cas présentait davantage de similitudes avec la proposition d'investigation psychologique de G. Stanley Hall, basée sur la collecte d'information par les enseignants, qu'avec celle de Claparède, dont il se reconnaissait tributaire. Kliebard rapporte les critiques que ce mode de collecte de données a suscitées de la part des wundtiens ainsi que de James et Dewey. Ces derniers mirent en garde contre le risque de confondre psychologie et pédagogie, et insistèrent sur la nécessité de professionnaliser la recherche en psychologie. H. Kliebard, *op. cit.*, chap. 3.
23. La craniologie et la phrénologie avaient alors quitté les sommets du savoir scientifique pour les sphères des « psychologies de l'intelligence » et de la psychanalyse. Voir S. J. Gould, *op. cit.*, p. 175-177.
24. V. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], Buenos Aires, Peuser, 1918, p. 109.
25. Déclin étroitement associé à celui du positivisme et du modèle scientifique qu'il soutenait. Voir A. Korn, *op. cit.* ; O. Terán, *Positivismo y nación en la Argentina* [Positivisme et nation en Argentine], Buenos Aires, Editorial Prontosur, 1987.
26. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], *op. cit.*, p. 70.
27. Mercante, *La paidología* [La paidologie], *op. cit.*, p. 92.
28. Mercante, *Charlas pedagógicas* [Discours pédagogiques], *op. cit.*, p. 35-36.
29. Un exemple de cette prédominance est la persistance du baccalauréat traditionnel dans l'enseignement du second degré, face aux filières professionnelles. Voir J. C. Tedesco, *Educación y sociedad...* [Éducation et société...], *op. cit.* En témoigne également le maintien au cours de ce siècle d'un programme scolaire par matières centré sur l'axe lettres-sciences.
30. V. Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna* [Les musées scolaires argentins et l'école moderne], Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina, 1893.
31. Depuis son passage à l'École normale de Paraná, Mercante était un anticlérical militant. Il disait en 1897 : « Pédagogiquement, enseigner la religion revient à flanquer par terre d'un seul coup tous les progrès accomplis par la méthodologie moderne qui procède par *observation* et *expérimentation*. [...] L'enseignement des dogmes, qui sont à la base des religions et de la théologie, ferait des élèves d'habiles hypocrites imprégnés de jésuitisme, en les habituant à dire ce qu'ils ne pensent pas ou à croire ce dont ils doutent. » (V. Mercante, *La educación del niño y su instrucción (escuela científica)* [L'éducation de l'enfant et son instruction (école scientifique)]. Mercedes, Imprenta de Mingot y Ortiz, 1897, p. 209.)
32. Mercante, *La educación del niño...* [L'éducation de l'enfant...], *op. cit.*, 3^e partie.
33. Le *slöjd* était un type d'école créé en Suède au siècle dernier par le pédagogue Otto Salomon (1849-1907). Sa pédagogie, fondée sur l'apprentissage du travail du bois et du métal, avait pour but d'adapter l'enseignement aux besoins et aux centres d'intérêt de chaque élève. Sur ce thème, nous renvoyons le lecteur au profil publié dans *Perspectives*, série « Penseurs de l'éducation » (vol. XXIV, n° 3/4, 1994).
34. Mercante, *Una vida realizada...* [Une vie accomplie...], *op. cit.*, p. 173 et suiv.
35. Voir B. Braslavsky, *Cómo se enseñó a leer. I : desde 1810 hasta 1930* [Comment on enseigne la lecture. I : de 1810 à 1930], Buenos Aires, 1994 (polycopié), p. 35.
36. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos* [Réformes organiques dans l'enseignement public : ses antécédants et ses fondements], Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, tome I, p. 43 et suiv.
37. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, p. 21.
38. *Ibid.*
39. *Ibid.*, p. 23.
40. *Ibid.*, p. 34.

41. *Ibid.*, p. 33.
42. *Ibid.*, p. 24.
43. A. Puiggrós, *op. cit.*, p. 144 et suiv.
44. Mercante, *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, p. 246.
45. *Ibid.*, p. 36.
46. Le tronc commun comprenait les matières traditionnellement inscrites au baccalauréat humaniste (langue et littérature, histoire, géographie, mathématiques, langues modernes, anatomie et physiologie, logique et psychologie), auxquelles s'ajoutait l'éthique. La spécialisation en physique-mathématiques comportait trois options en dessin, préparant à la carrière d'ingénieur. La spécialisation en littérature-philosophie se composait de trois cours de latin, plus des cours de littérature dans les langues modernes étudiées.
47. Voir à ce sujet l'avant-propos de Mercante à *La crisis de la pubertad* [La crise de la puberté], *op. cit.*, ainsi que l'ouvrage d'A. Puiggrós *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* [École, démocratie et ordre], Buenos Aires, Galerna, 1992, où figure l'avis donné par les directeurs d'établissement secondaire en 1917.
48. La loi n° 1420 de 1884 obligeait les enfants à fréquenter l'école de six à quatorze ans, mais elle ne s'appliquait qu'aux établissements scolaires nationaux. De nombreuses provinces avaient leur propre législation limitant à quatre ans la scolarité obligatoire. Voir A. Puiggrós et Ossana (dir. publ.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* [L'éducation dans les provinces et territoires nationaux (1885-1945)], Buenos Aires, Galerna, 1993. Œuvres de Victor Mercante

Faute d'études bibliographiques complètes, la liste qui suit ne prétend pas être sans lacune. Les références ont été recueillies auprès des archives suivantes : Bibliothèque nationale, Biblioteca del Maestro, Bibliothèque du Congrès de la nation et Bibliothèque de l'ICE-UBA.

Ouvrages traitant de la pédagogie

- Museos escolares argentinos y la escuela moderna (educación práctica)* [Les musées scolaires argentins et l'école moderne (éducation pratique)], Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.
- La educación del niño y su instrucción (escuela científica)* [L'éducation de l'enfant et son instruction (école scientifique)], Imprenta de Mingot y Ortiz, Mercedes, 1897.
- Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño* [Culture et développement de l'aptitude de l'enfant pour les mathématiques], Buenos Aires, Cabaut, 1905.
- Psicología de la aptitud matemática del niño* [La psychologie de l'aptitude de l'enfant pour les mathématiques], Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Los estudiantes* [Les élèves], Paraná, Rabelais y Cía, 1908. Réédition avec présentation et notes d'Amaro Villanueva, Buenos Aires, Librairie Hachette, 1961.
- Metodología especial de la enseñanza primaria* [Méthodologie spéciale de l'enseignement primaire], Buenos Aires, Cabaut, 1911 (deux vol.).
- Psicofisiología de la aptitud ortográfica y su cultivo* [Psychophysiologie de l'aptitude à l'orthographe et comment la cultiver], La Plata, Biblioteca Pedagógica, 1911.
- La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas* [La verbochromie : étude des facultés expressives], Buenos Aires, Cabaut, 1911.
- Florentino Ameghino. Su vida y sus obras* [Florentino Ameghino : sa vie, son œuvre], Buenos Aires, 1911.
- La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* [La crise de la puberté et ses conséquences pédagogiques], Buenos Aires, Peuser, 1918.
- Charlas pedagógicas (1890-1920)* [Discours pédagogiques], Buenos Aires, Gleizer, 1925.
- La paidología* [La paidologie], Buenos Aires, Gleizer, 1927.
- Maestros y educadores* [Maîtres et éducateurs], Buenos Aires, Gleizer, 1927-1930 (trois vol.).
- La instrucción pública en la República Argentina* [L'instruction publique en République argentine], Buenos Aires, 1928.
- Una vida realizada. Mis memorias* [Une vie accomplie : mes Mémoires], Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1944.

Manuels scolaires

- Problemas, interclases. (Síntesis aritmética). Cuarto, quinto, sexto grado y primer año* [Problèmes, entre classes (synthèse arithmétique). Quatrième, cinquième, sixième année et première année de scolarité], Luján, La Hispano Argentina, 1901.
- Zoología* [Zoologie]. Extraits de Deláge, Verdun, Claus, James, etc. Buenos Aires, Cabaut, 1906.
- Ejercicios de historia argentina. Atlas de croquis y gráficas* [Exercices en histoire d'Argentine : atlas de dessins et graphiques], Buenos Aires, 1914.
- La lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años* [La transparence : livre de lecture pour les enfants âgés de huit à dix ans], Buenos Aires, 1919.
- La lectura. Segundo libro* [La lecture : livre second], Buenos Aires, 1920.
- El libro del maestro. Enseñanza de la lectura en primer grado* [Le livre du maître : enseigner la lecture en première année]. Manuel pédagogique de *La cartilla* [Le livret]. La Plata, 1920.
- La cartilla. Primer libro de lectura (marzo, abril, mayo y junio)* [Le livret : premier livre de lecture (mars, avril, mai et juin)], La Plata, 1921.
- Leo. Segundo libro de lectura para primer grado (julio, agosto, septiembre y octubre)* [Je lis : second livre de lecture pour la première année (juillet, août, septembre, octobre)], La Plata, 1921.
- La lectura* [La lecture], nouvelle édition révisée. Buenos Aires, 1926.
- Nociones de geografía argentina y americana para 3° et 4° grados* [Notions de géographie argentine et américaine pour les troisième et quatrième années]. Buenos Aires, Kapelusz, s/f.
- El abecé. Primer libro de lectura* [L'abécédaire : premier livre de lecture], Buenos Aires, 1931.
- Guía metodológica de El abecé par la enseñanza de la lectura* [Guide méthodologique de l'abécédaire pour l'enseignement de la lecture], Buenos Aires, Kapelusz, 1933.
- Nuevo curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos : A, B, C, D, E, F* [Nouveau cours classé d'écriture américaine : système Spencer. Sections A, B, C, D, E, F]. Buenos Aires, Linari, 1937.
- Curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos 1-7* [Cours classé d'écriture américaine : système Spencer. Section 1 à 7]. Buenos Aires, Kapelusz, 1939.

Œuvres littéraires et théâtrales

- Cuentos* [Histoires]. Buenos Aires, 1933.
- El paisaje musical* [La paysage musical]. Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1933.
- Frenos (Parábola del genio). Drame lírico in quattro atti* [Les freins (Parabole du génie) : drame lyrique en quatre actes]. Buenos Aires, Cabaut, 1918.
- Lin-Calel. Tragedia lírica en un acto (dos cuadros)* [Lin-Calel : tragédie lyrique en un acte (deux tableaux)]. Buenos Aires, 1941.