

Artigo

ENTRE AFFECT ET AUTORITE: MODULATIONS AU COURS DE DIFFERENTS MOMENTS DE L'HISTOIRE DE L'EDUCATION CHILIENNE (C. 1820-C. 1950)

Pablo Toro-Blanco¹

RÉSUMÉ

Cet article, qui s'inscrit dans le cadre de l'histoire des émotions dans l'éducation, a pour but de présenter les différentes articulations entre les concepts d'affection et d'autorité à différentes périodes de l'histoire de l'éducation chilienne. Grâce à l'analyse sur le discours des théoriciens, les autorités, les enseignants et les étudiants, il est possible de voir le transit de formes d'autorité basée sur les châtiments corporels et le discours moral-religieux vers les styles de relations interpersonnelles s'installant sur le discours de matrice psychologique et affectifs plus de composants. Transformations du point de vue, il est important de souligner qu'il n'est pas interprété en termes linéaires ou téléologique, elles s'appliquent à la contingence des formes historiques de l'articulation des liens entre la paire polaire affection-autorité.

mots-clés: Education Chilienne, Histoire de l'émotions, Autorité, Affection.

¹ Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago, Chile.

MODULAÇÕES DE AFETO E DE AUTORIDADE NOS EPISÓDIOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CHILENA (C.1820-C.1950)

RESUMO

Este artigo, que se enquadra no âmbito da história das emoções na educação, tem como objetivo apresentar diferentes articulações entre os conceitos de afeto e autoridade em diferentes períodos da história da educação chilena. Através da análise sobre o discurso dos teóricos, autoridades, professores e alunos, é possível perceber o trânsito de formas de autoridade baseadas na punição física e o discurso moral-religioso para estilos de relações interpessoais se estabeleceram na matriz psicológica e discursos com mais componentes afetivos. Transformações de perspectiva, é importante salientar, não são interpretadas em termos lineares ou teleológicos, eles se aplicam a contingência de formas históricas de articulação das ligações entre o par polar afeto-autoridade.

palavras-chave: Educação chilena, história das emoções, autoridade, afeto.

MODULACIONES DE AFECTO Y AUTORIDAD EN EPISODIOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CHILENA (C.1820-C.1950)

RESUMEN

Este artículo, que se inscribe en el marco de la historia de las emociones en la educación, busca presentar distintas articulaciones entre los conceptos de afecto y autoridad en diferentes períodos de la historia de la educación chilena. A través del análisis sobre el discurso de teóricos, autoridades, profesores y estudiantes, se lleva a cabo un recorrido que permite apreciar el tránsito desde formas de autoridad basadas en el castigo físico y el discurso moral-religioso hacia estilos de relaciones interpersonales asentadas sobre mayores componentes afectivos y discursos de matriz psicológica. La perspectiva de transformaciones, es importante señalarlo, no se interpreta en términos lineales ni teleológicos, sino que se postula la contingencia histórica de las formas de articulación de vínculos entre el par polar afecto-autoridad.

palabras claves: educación chilena, historia de las emociones, autoridad, afecto.

MODULATIONS OF AFFECTION AND AUTHORITY IN EPISODES IN THE HISTORY OF CHILEAN EDUCATION (C.1820-C.1950)

ABSTRACT

This article, which falls within the framework of the history of emotions in education, aims to present different articulations between the concepts of affection and authority in different periods of the history of Chilean education. Through the analysis on the discourse of theorists, authorities, teachers and students, it sheds lights on the transit from forms of authority based on physical punishment and moral-religious speech towards styles of interpersonal relations settled on psychological matrix speeches and more affective components. These

transformations, it is important to point out it, are not interpreted in a linear or teleological way, since they are built upon the contingency of historical forms of articulation of links between the polar pair affection-authority.

keywords: Chilean education, history of emotions, authority, Affection.

INTRODUCTION: DEUX VOIX DISTANTES

Dans un article de presse publié au mois d'avril 1856, le journaliste chilien Manuel Blanco Cuartín (1822-1890), plein d'esprit, rappelait, non sans exprimer une certaine colère, comment fonctionnait l'école au début du XIX^e siècle. L'expérience pénible du châtimeⁿt quotidien et la sensation de douleur et de contrariété, dernières braises toujours incandescentes plusieurs années après avoir quitté les bancs de l'école, faisaient partie de la mémoire des générations récentes. L'un des plus grands reproches adressés à la conduite des professeurs se trouvait alors formulé ainsi:

L'école de nos ancêtres n'était-elle pas une véritable arène romaine, dans laquelle la brutalité du pédagogue se délectait, à la manière d'Auguste César, des lamentations et des gémissements des malheureux latinistes en herbe ? Et, avec ce mauvais système d'éducation, comment pouvait s'exprimer une jeunesse délicate, pudique et remplie de grandes et généreuses idées ? (BLANCO CUARTÍN, 1856,p. 3).

Presqu'un siècle plus tard, un étudiant du principal établissement secondaire de l'éducation publique chilienne avait une appréciation affective très différente de l'un de ses professeurs, à qui il attribuait une proximité qui l'identifiait à "quelqu'un de la maison":

Que l'on ne pense pas, cependant, que Don Luis était un professeur redoutable, de ceux qui coupent la parole et la respiration en donnant la leçon. Une telle "vertu" anti-pédagogique et par conséquent opposée à la qualité de maître, ne lui appartenait pas. Bien au contraire. Les enfants, qui s'y connaissent en psychologie pratique et en matière d'appréciation des valeurs humaines, sans avoir besoin de connaître James ou Malapert, éprouvaient pour Don Luis sympathie et confiance (A.M.P., 1950, p. 12).

Ces deux voix, distantes et distinctes, peuvent nous servir de bornes témoins pour marquer les extrêmes d'une trajectoire à laquelle sont dédiées les pages qui suivent: le chemin parcouru en matière d'affect et d'autorité au sein des relations à l'intérieur des écoles, principalement dans le secondaire, pendant près d'un siècle de l'histoire du système éducatif chilien. La route tracée entre la mémoire douloureuse présentée par Blanco Cuartín, à propos de ces professeurs-bourreaux, et l'expérience confiante et pleine de sympathie rapportée par l'étudiant et ses camarades avec leur professeur d'histoire en 1950, peuvent difficilement se concevoir comme un chemin rectiligne, ascendant, sans courbes ni accidents. Il s'agit plutôt d'une trajectoire dans laquelle deux des termes privilégiés ici pour l'analyse, affect et autorité, véritables ciments de la relation professeur-étudiant, décrivent des trajectoires multiples qui se rapprochent ou se repoussent, se subordonnent l'une à l'autre ou dialoguent.

Dans cette perspective, cet article débute par un bref cadrage historiographique et conceptuel, dans lequel il s'agit de situer l'ensemble de la réflexion développée ici, inscrite dans l'histoire des émotions dans l'éducation, tout en délimitant l'usage des termes choisis. Ensuite, nous présenterons, de manière synthétique, quelques épisodes de modulations des liens établis entre affect et autorité au cours de différents cycles de l'histoire de l'éducation chilienne.

AFFECT, AUTORITÉ: BRÈVES DÉLIMITATIONS

Récemment, l'histoire de l'éducation, qui suit le mouvement général de l'historiographie, a porté une attention particulière au quotidien scolaire, au-delà de la question des politiques d'éducation, des systèmes d'organisation ou des formations. De ce fait, et en raison des préoccupations venues du "tournant affectif" opéré par les sciences sociales et humaines, l'agenda de la recherche historique en matière d'éducation s'est trouvé amplifié (MAHAMUD, 2012, p. 1-

3). Ainsi, les dimensions affectives et émotionnelles des expériences scolaires passées ont acquis droit de citoyenneté. Notamment, un effort important a eu lieu pour mettre au jour ce que l'on pourrait appeler une grammaire du quotidien éducationnel, c'est-à-dire les supposés implicites autour desquels se développent ses différents acteurs, en suivant une logique initialement proche des thèmes développés par les "études de la gouvernementalité" de M. Foucault (SOBE, 2012, p. 691-692). L'agir éducatif apparaît comme une relation historiquement marquée par un déséquilibre des pouvoirs entre les sujets impliqués. Il est alors particulièrement important de comprendre les caractéristiques changeantes de sa dimension conviviale, surtout dans le contexte actuel où une myriade de disciplines (dont la principale est la psychologie) a établi comme un fait incontestable les liens structurels entre émotion et apprentissage.

La reconnaissance de l'aspect crucial des facteurs émotionnels dans l'accomplissement des tâches de la scolarisation (généralisé dans les sciences de l'éducation au cours du XXe siècle) est en rapport direct avec leur propre transformation. Comme tout produit culturel, et par conséquent historique, il est possible de discerner, dans l'analyse diachronique de l'école, aussi bien des éléments structurants, qui l'étayent dans le temps, que des revirements qui, de façon plus ou moins dramatique, la transforment. Il est alors envisageable d'apprécier et de comparer ce que l'on entend par modulations entre affect et autorité au cours de différents épisodes de l'histoire de l'éducation chilienne républicaine. Nous envisageons deux points à partir desquels enrichir notre réflexion : le premier, fidèle à une approche herméneutique qui légitime la situation qui nous préoccupe ici, nous place depuis un point de vue que nous pourrions appeler "point d'arrivée" du processus de transformation des relations entre affect et autorité, selon un état récent de la question qui se réfère à la dimension émotionnelle de l'éducation. En second lieu, il convient d'introduire une observation de nature conceptuelle, qui a à voir avec la notion de "langage" de l'éducation", suivant la proposition de l'éminent professeur Daniel Tröhler.

En ce qui concerne le premier point, les paradigmes éducatifs et psychologiques récents concernant la formation émotionnelle des étudiants disposent d'un large répertoire de formulations. Néanmoins, elles ont toutes pour point commun de concéder un rôle aux étudiants eux-mêmes dans la découverte et la gestion de leurs propres émotions, ce qui a des conséquences prévisibles sur les modulations contemporaines entre affect et autorité dans le monde scolaire. Dans un texte récent, qui passe en revue l'évolution de la psychologie éducationnelle tout au long du XXe siècle, le modèle actuellement souhaitable de l'étudiant se conçoit selon le "Triple E": un sujet qui se construit, par l'apprentissage au cœur duquel se trouve sa propre personne, comme sujet qui s'exprime (*expressive*), est entrepreneur (*enterprising*) et investi (*entitled*) (MARTIN & McLELLAN, 2013,p. VIII). Cette figure est intimement liée aux nécessités de l'actuel paradigme économique de la globalisation. A niveaux et vitesse variables, elle est parvenue à s'étendre à échelle planétaire, en accompagnant les logiques générales de l'éducation. C'est un processus dans lequel les systèmes nationaux ont eu tendance, en raison de l'affaiblissement croissant des frontières de l'État-Nation, à interagir de manière chaque fois plus synchronisée avec les modèles à échelle globale, rendant compte de ce que Francisco Ramírez et John Meyer ont désigné comme des tendances à "l'isomorphisme éducationnel"(RAMÍREZ & MEYER, 2012,p. 108).

En ce qui concerne le second élément envisagé ici, Daniel Tröhler identifie ce qu'il appelle des *langages de l'éducation*, c'est-à-dire des "*modes ou modalités reconnaissables de penser, parler ou écrire sur l'éducation*" (TRÖHLER, 2013,p. 23). Ces langages constitueraient une articulation pratiquement tacite, une sorte de grammaire dans laquelle se développent les acteurs principaux de la vie scolaire, le plus souvent sans le remarquer bien que, puisqu'il s'agit en fin de compte d'un processus historique, ils la modifient par leurs discours et pratiques. Deux matrices de langages de l'éducation issues de la Réforme à partir du XVIe siècle —dans laquelle la scolarisation avait acquis une importance singulière associée à l'alphabétisation comme élément de salut— ont acquis une importance singulière, en accord avec la proposition de

Tröhler, pour fonder et légitimer la construction des systèmes nationaux d'éducation. La première, tributaire du calvinisme, établissait une relation étroite entre apprentissage, socialisation et expérience. Elle s'exprimait dans les origines du gouvernement de soi républicain, qui allait fleurir sur le sol américain au XVIIIe siècle, au moment de l'Indépendance des États-Unis, et subsister ensuite dans les courants pragmatistes et démocrates de l'éducation représentés, aux XIX et XXe siècle, par John Dewey. Par ailleurs, le second courant principal, associé surtout à l'influence luthérienne, se concentrait sur la vertu et la perfection intérieure (*bildung*) et reléguait au second plan le lien plus étroit entre apprentissage et société. Cette tendance s'attachait davantage à renforcer les pratiques autoritaires. En ce que concerne notre thème, cette figure d'interprétation est intéressante pour analyser le cas chilien. En effet, pour une large part du développement de son système éducatif, le Chili adopta en gros comme modèles à suivre des référents européens qui, analytiquement, pourraient être envisagés dans la logique de leurs langages éducatifs. Ainsi, au commencement du système éducatif républicain, le discours qui le légitimait était redevable, pour l'essentiel, à la tradition pédagogique républicaine française. Ce *langage éducatif* insistait sur les connaissances utiles et rationnelles et sur sa dimension publique et politique centrale, de sorte que l'objectif de l'éducation n'était pas tant la vertu intérieure que la connaissance vérifiable et l'orientation vers le public (TRÖHLER, 2013, p. 36). Ce langage éducatif était caractérisé par les notions d'ordre et d'autorité qui prévalent dans la culture de la matrice coloniale et religieuse chilienne. Il produisait une synthèse *ad hoc* entre Lumières et Catholicisme qui satisfaisait les intérêts des groupes sociaux responsables de la rupture avec l'Espagne et favorisait l'établissement d'un nouvel ordre républicain. Cette vision pragmatique put ainsi s'exprimer, de manière synthétique et dans la continuité coloniale et de l'innovation républicaine inspirée des Lumières (en ce qui concerne les sciences et techniques), dans le projet d'Institut National. Cet établissement était conçu comme modèle de développement du système naissant (CONEJEROS, 2015, p. 44-45).

Néanmoins, à partir de la réforme d'inspiration allemande du système éducatif chilien, dans le dernier quart du XIXe siècle, il est possible de détecter une transformation en ce qui concerne le langage éducatif de base qui sous-tend l'éducation au Chili: l'introduction du référent allemand (tributaire de la seconde matrice de langage éducatif) aurait en effet constitué un tournant vers un paradigme exprimé par l'idée de *bildung*, c'est-à-dire une formation intégrale de la personnalité de l'étudiant (CONEJEROS, 2015, p. 44-45). Cette demande (plus que centenaire depuis sa formulation originale en Allemagne) serait historiquement concurrente aux avancées de la psychologie et de l'éducation, se constituant comme champs de savoir, ce qui conduirait à d'intéressantes négociations entre une matrice de langage comptant avec un fort appui de la notion d'autorité, d'un côté, et les prolégomènes du "tournant paidologique" auquel on assistera au XXe siècle, d'un autre côté.

Maintenant que nous avons identifié les deux éléments qui permettent de situer plus clairement notre proposition d'interprétation, il convient d'aborder les limites des deux termes principaux: affect et autorité. Dans les lignes qui suivent, les deux termes ont fait l'objet d'un choix et d'une indispensable circonscription sémantique. Etant donné qu'il s'agit de concepts polysémiques, attribuables à diverses modèles interprétatifs et à des différentes disciplines académiques, la circonscription que l'on envisage de faire a pour but de les penser depuis la perspective de l'éducation, en les présentant comme des variables qui, en principe, paraîtraient constituer les extrémités d'un arc de relations possibles dans le lien professeurs-étudiants.

Le problème de la définition de l'affect comme objet d'analyse requiert quelques précisions initiales, de façon à éviter les conséquences de la polysémie du terme. Au sens strict, au sein des études historiques sur les émotions, dans lesquelles s'inscrit ce texte, le terme affect est l'un de ceux qui se disputent la préférence pour rendre compte du champ général de l'analyse. Ainsi, par exemple, Jan Plamper, prenant la défense du terme émotion comme indicateur anti-nominaliste qui rend possible le développement de ce champ d'étude, rend

compte de la façon dont le vocable affect est désormais utilisé par plusieurs chercheurs qui, attentifs aux avancées des neurosciences, ont révélé son caractère d'émotion inconsciente, pré-linguistique et simplement physique (PLAMPER, 2012, p. 11-12). Toutefois, dans le présent travail, nous n'aborderons pas la portée de cette discussion sur la différence entre émotion et affect, mais nous limiterons l'usage de ce dernier terme à son sens le plus filial et relationnel, exprimé dans les rapports interpersonnels, qui s'approche le plus de l'idée de tendresse. Dans cette perspective, et en pensant aux épisodes auxquels nous avons prêté attention au début de ces pages, la définition canonique du dictionnaire de l'Académie Royale de la Langue Espagnole datant de 1817, indiquait une première acception du terme affect suivant laquelle il correspondait à "chacune des passions de l'âme, comme la colère, l'amour, la haine, etc. Cela se dit en particulier de l'amour ou de la tendresse" (RAE, 1817, p. 106).

Cette conceptualisation, en ce qui concerne l'affection, a éprouvé des changements, des sommes et des soustractions de contenu tout au long du siècle XIX et XX mais n'a pas éliminé comme référence sémantique principale l'idée que l'affection a le sens d'une pulsion qui est associée à l'affection et, par conséquent, à un dominion bénéfique pour lequel il est soumis à son empire. Ainsi, dans un texte pour la formation de professeurs élaboré par un renommé enseignant Chilien vers des débuts de la décennie de 1930, il se caractérisait à l'affection de la manière suivante :

Les passions et les affects ne doivent pas être confondus. Les affects procèdent du sentiment, ils ne sont pas aussi profonds et expriment en particulier le bien-être physique, tandis que les passions exercent une pression irrésistible sur les instincts et les inclinations comme une affection fatidique de l'âme. Les affects sont signe de bonheur; les passions sont le fardeau du martyr: les affects sont vivants, mais momentanés; les passions sont chroniques, froides et inexorables (MUÑOZ HERMOSILLA, 1931, p. 270).

Par conséquent, notre découpage sémantique insiste sur l'affect comme

émotion qui lie, idéalement de manière mutuelle, les professeurs et les étudiants en des termes qui se veulent positifs, de proximité et de tendresse filiale. Cependant, en ce qui concerne l'idée d'autorité, nous retrouvons le même problème de pluralité de sens. Le dictionnaire indique que l'autorité est définie comme "le caractère ou la représentation que possède une personne par son travail, son mérite ou sa naissance"(RAE, 1817, p. 106). Une telle définition renvoie à la puissance, c'est-à-dire à la maîtrise, au pouvoir ou à la juridiction d'une personne sur une autre. De telle sorte qu'en somme, l'autorité repose essentiellement sur la notion de pouvoir et, par conséquent, de déséquilibre des forces. En fonction de ce dernier, il est facile de deviner le poids historique que cette notion a endossé dans les relations au sein du système éducatif. Vers la fin du XIXe siècle, le terme autorité, élaboré depuis les concepts de légitimité et de nécessité du pouvoir adulte, était présenté dans un manuel pédagogique récompensé par le gouvernement chilien:

L'éducateur restreint sa liberté personnelle et se soumet au régime scolaire, l'emblème du futur régime social où seules s'appliquent à la base les règles concernant le bien être général de la communauté. L'enfant qui, comme élève appartient à un tout, doit conditionner ses actes de façon à ce qu'ils correspondent à la prescription de la loi fondamentale; et l'éducation à l'école, entendue au sens strict, consiste justement à habituer l'élève à se passer de sa propre volonté et faire place à celle de l'autorité, c'est-à-dire celle du maître. Ce faisant, il obéit (ROSSIG, 1896, p. 32).

Il est alors possible, dans ce contexte sémantique, de prendre en compte plusieurs dimensions émotionnelles en lien avec l'autorité. Le philosophe Richard Sennett a ouvert une voie fructifère et large pour cela. Au début de son projet intellectuel destiné à rendre compte des liens émotionnels dans la société moderne, Sennett identifie comme principaux liens l'autorité, la fraternité, la solitude et le rituel (SENNETT, 1982, p. 17). A propos du premier de ces termes, l'auteur établit une dimension pertinente pour penser l'autorité en termes émotionnels. L'autorité a la capacité, parmi d'autres, d'apporter la sécurité,

l'enracinement. De façon asymétrique, en raison du pouvoir de certains sur d'autres, elle contient le devoir de défier l'incertitude:

L'une des significations du terme latin d'autorité, celle de *auctor*, est que l'autorité peut donner des garanties à d'autres à propos de la valeur durable qu'elle produit. C'est quelque chose de solide. Mais le lien social n'est pas plus uchronique que le lien personnel. Il est historique et ne peut éviter de changer. La force que symbolisent ces monuments de l'autorité constitue un défi pour l'histoire, un défi au temps (SENNETT, 1982, p. 26).

Malgré tout, ce sens émotionnellement construit de l'autorité ne paraît pas avoir été considéré comme le plus pertinent au cours de l'évolution des relations éducationnelles. Nous allons à présent nous consacrer à distinguer brièvement certaines de ses modulations particulières, en dialogue avec celles de l'affect, dans une perspective d'ensemble de l'éducation chilienne.

EPISODES FONDATEURS: LES AFFECTS CONTRÔLÉS ET L'AUTORITÉ ÉTENDUE

Dans sa description du milieu éducatif des premières décennies qui suivirent l'indépendance du Chili, en 1818, un historien signalait qu'un sentiment de distance face aux professeurs prédominait dans la vie estudiantine: "se nichait dans leurs cœurs une antipathie sourde contre les précepteurs qui faisait usage, pour tout, de l'oppression, des réprimandes, du fouet, comme s'ils n'avaient jamais connu l'ingénuité infantile ni la détente personnelle ni la spontanéité"(MUÑOZ HERMOSILLA, 1918 , p. 101). L'affect pouvait difficilement émerger, dans les termes délimités plus haut, comme une émotion prédominante dans les salles de classe. Cela était cohérent avec les discours et les pratiques mises en place de façon plus claire, et selon ce que diffusaient les textes pédagogiques qui portaient une attention croissante aux traits de caractère personnels et aux pulsions intimes des élèves comme facteurs

pertinents (et par la suite indispensables) en matière d'apprentissage.

La configuration du champ pédagogique au Chili en était à ses premiers balbutiements et, par conséquent, les grilles d'analyse provenant de la tradition religieuse conservaient un poids relativement important dans la production de discours sur la manière d'enseigner et sur la nature de l'éducation. Un exemple de ces conceptions se trouve dans le premier livre pour l'enseignement dans les écoles de Santiago qui, sous une forme de catéchisme, présentait en 1816 une description de la nature humaine qui étayait le binôme raison-passion:

La vie rationnelle et morale est nécessaire pour le bon fonctionnement de l'âme, car l'accord des deux conduit au parfait bien-être de l'homme: l'entendement est son guide et n'ayant pas en lui une connaissance totale du bien et du juste, il est obligé à le chercher dans la morale de la nature et de la religion, et dans d'autres sciences, qui sont les sources des mœurs. La volonté détermine l'homme à être bon ou mauvais, selon sa finalité, ou contrairement à elle, qui est le bien-être parfait (REYES, 1816, p. 169).

Dans ce cadre conceptuel, les affects étaient compris (dans leur acception large de passions de l'âme) comme l'expression d'une nature à dominer par la volonté et l'entendement. Pour cela, le travail pastoral des précepteurs était indispensable dans le cadre restreint de l'école, et celui des adultes dans le cadre général de la vie. C'est ainsi qu'il était un devoir des uns envers les autres, en accord avec les enseignements du catéchisme, de "corriger et punir les juges leurs sujets; les pères, tuteurs et maîtres leurs fils, pupilles et disciples, chacun selon sa puissance et proportionnellement aux fautes, et entre égaux et indépendants, s'admonestant de manière fraternelle"(REYES, 1816, p. 150). Cette notion, d'origine religieuse, renforçait la nécessité de l'autorité (puissance); elle n'était cependant pas l'unique source d'inspiration qui circulait dans les premières années après l'indépendance pour promouvoir une éducation peu amène à discuter l'affect mais plutôt à privilégier l'autorité. Pour des raisons partiellement différentes, et malgré sa préoccupation commune initiale pour le rôle socialisant de la religion que pouvait remplir l'école, la

méthode de Lancaster, ou enseignement mutuel, connut une importance majeure au Chili dans les années 1820, jusqu'à devenir, temporairement, la doctrine éducative de l'État.

Le système d'enseignement mutuel, ou méthode de Lancaster, offrait aux nouvelles autorités républicaines la possibilité d'assurer l'éducation d'une plus grande quantité d'étudiants sans dépendre d'un large système de formation de professeurs, problème difficilement abordable au cours des premières années de l'indépendance. Les résonances industrielles et militaires de la méthode devaient, inévitablement, renforcer le profil autoritaire du professeur. En effet, il y avait une sorte de continuité symbolique entre le pupitre du prêtre et l'estrade depuis laquelle le précepteur surveillait et dirigeait ses classes remplies. L'autorité, en tant que commandement, s'exerçait par la maîtrise des sens et des corps. Ainsi, "au sifflement du maître ou au son de la cloche, les élèves passaient des demi-cercles aux tables, c'est-à-dire de la lecture à l'écriture. C'était une discipline véritablement militaire"(AMUNÁTEGUI SOLAR, 1895, p. 18).

Dans l'éducation chilienne, les décennies suivantes furent le témoin de l'émergence, de manière inorganique et à des vitesses et degrés différents, de réflexions autour du rôle de l'affect et de l'autorité dans les processus d'enseignement. Vers le milieu du siècle s'instaura une discussion à propos des caractéristiques des inspecteurs non professeurs dans les lycées. Une approche binaire était maintenue, au fond, entre les domaines de la raison et de la passion, et l'on pouvait identifier une exigence différente pour les agents chargés de former et guider (*agentes pastorales*) des enfants et des jeunes. Ainsi, il était convenu que "le maître s'adresse à l'intelligence: l'inspecteur à l'âme"(AMUNÁTEGUI SOLAR, 1891, p. 76).

Cela montrait un fait intéressant: la division des tâches proposées, selon cette division binaire, fait retomber sur les inspecteurs (qui à l'époque étaient le plus souvent des étudiants des cours supérieurs) le maintien des relations filiales et le traitement cordial avec les élèves, leur conférant un aperçu de ce

que serait la transition entre une forme d'autorité traditionnelle (comme pouvoir) vers un style différent, ouvrant sur la dimension sécuritaire et enracinée, selon l'approche de la notion d'autorité que nous avons avancée plus haut.

A partir de ce qui précède, l'exercice de l'autorité dans les écoles et lycées, pendant une bonne partie du reste du XIXe siècle, peut être qualifié de dialectique entre le maintien d'une approche binaire (et en général manichéenne), en ce qui concerne la nature infantile-adolescente, provenant de pratiques traditionnelles et l'influence de la religion catholique, et, d'un autre côté, les appropriations théoriques et pratiques de la pédagogie comme champ en formation, avec les apports de la psychologie. De telle sorte que l'autorité exercée par les adultes dans l'espace scolaire passe d'une compréhension de la nature estudiantine comme étant habitée de puissantes pulsions émotionnelles difficilement contrôlables, et devant être domestiquées pour éradiquer chez les enfants et les jeunes les traces de leur "mauvais esprit", vers une lecture plus compréhensive à l'égard de leur nature, en accord avec les outils analytiques construits depuis un champ d'aspirations scientifiques. La notion de "mauvais esprit", fréquent dans les textes de professeurs et recteurs au milieu du XIXe siècle pour se référer aux élèves (en particulier les plus désobéissants), nous semble évocateur de ces conceptions binaires auxquelles, d'une manière ou d'une autre, la théorie du contrôle social ou civilisateur des émotions a adhéré. Ceci est exprimé par ce que l'historienne Barbara Rosenwein appelle, de façon critique, "modèle hydraulique", c'est-à-dire qu'elles agissent comme des fluides intérieurs à chaque personne, qui se trouvent en mesure de déborder et, par conséquent, nécessitent d'être réprimés (ROSENWEIN, 2002, p. 834). Une telle interprétation des émotions ne laisse guère de place à une vision plus propice de l'autorité qui insiste sur sa dimension de pouvoir et garantie de contrôle.

Cependant, comme nous avons pu le montrer dans une autre étude, la notion d'autorité dans la relation professeur-élève commence à se transformer de manière plus intense vers le dernier quart du XIXe siècle (TORO-BLANCO, p.

83-85). Le style proposé pour l'enseignement, tel qu'il apparaît dans un manuel de pédagogie de la fin du siècle, le montre:

Que le maître ne soit pas toujours le "Jupiter trônant" avec les sourcils froncés et l'air sévère; qu'il apprenne l'art d'être, en son temps, un enfant parmi les enfants, qu'il s'amuse avec eux, qu'il soit triste avec eux, qu'il joue avec eux, qu'il leur parle non comme leur supérieur mais comme un compagnon plus âgé et plus expérimenté ! (ROSSIG, 1896, p. 24).

Parmi les innovations pédagogiques de la dernière partie du siècle, on remarque qu'à propos de l'expansion de la formation professionnelle des professeurs, la notion d'autorité -entendue avant tout comme simple exercice d'une puissance adulte et comme contrôle des débordements des enfants et des adolescents victimes de leurs pulsions émotionnelles- commence à connaître des nuances significatives. On pourrait dire qu'il s'agit d'une époque cruciale de changements qui mêlent les paradigmes antérieurs, qui définissent toujours l'exercice de l'autorité, avec la compréhension du rôle des affects dans le quotidien scolaire. Une partie de ce mélange de concepts se trouve dans les doctes conseils d'un professeur expérimenté à ses nouveaux collègues:

Nous devons savoir nous mesurer suffisamment dans les émotions qu'il est nécessaire de provoquer chez les élèves afin qu'ils puissent suivre et mémoriser une leçon. S'ils ne suivent pas et ne peuvent pas se rappeler ce qu'ils comprennent, nous perdons la possibilité de leur faire comprendre. Mais comme les émotions faibles suffisent et stimulent la compréhension, nous devons nous y limiter prudemment, en ne perdant pas de vue le bénéfice des élèves. Nos admonestations, blagues et plaisanteries doivent être légères, en veillant à ne pas susciter l'hilarité de la classe" (LOIS, 1891, p. 475).

RÉFORMES MODERNISATRICES: AFFECTS EN EXPANSION ET AUTORITÉ CONTRÔLÉE

Les dernières années du XIXe siècle et les premières décennies du XXe siècle furent l'occasion pour que soient transformées significativement les relations entre affect et autorité dans les écoles et lycées chiliens. Au-delà du caractère discutable de l'impact autoritaire qu'aurait eu l'influence pédagogique du réformisme allemand sous l'égide de l'Etat chilien, ce qui est particulièrement intéressant est le paradoxe de cette période à propos de la notion d'autorité dans la vie scolaire: la profondeur de la supposée recrudescence d'un style d'autorité de l'enseignement comme puissance et contrôle, associée à l'influence allemande, ne semble pas avoir eu un impact aussi fort que celui de la professionnalisation du champ pédagogique. Cela permit le prompt déplacement de cette influence allemande et l'apparition de nouvelles tendances, principalement liées à la pédagogie nord-américaine.

C'est dans ce contexte que les indices de transformation des termes affect et autorité dans les relations interpersonnelles à l'école et au lycée commencèrent à se généraliser et à prendre le chemin de la consécration comme sens commun de l'enseignement. On peut trouver un exemple dans les réflexions d'un pédagogue enseignant faisant allusion à un nouveau style d'autorité que devaient mettre en marche les professeurs:

Il est certain que le maître est une autorité pour les enfants; mais depuis quand les supérieurs ne peuvent pas se mélanger à leurs subalternes dans des moments de plaisirs et de détente. Si cela était vrai, il serait dommage pour un homme d'être une autorité, car par ce seul fait il se trouverait isolé parmi ses semblables et à plus forte raison quand ceux-là profitent et sont heureux. Que le respect puisse se perdre n'est pas vrai; le respect acquis par la supériorité intellectuelle, physique et morale est une notion qui, bien acquise par l'enfant et valorisée, ne se perd jamais (VELASCO, 1903, p. 169).

Ces préoccupations à l'égard de l'autorité allaient de pair avec la demande que théoriciens et enseignants formulaient pour que la relation entre

professeurs et étudiants soit modifiée en termes émotifs, ce qui devait exiger de nouvelles habiletés de la part des professeurs. De telle sorte que l'éducateur Carlos Fernández Peña proposait une réforme de la discipline scolaire car elle devait "donner à l'élève une large confiance de façon à considérer l'éducateur comme un conseiller et un ami, à qui il pouvait poser des questions sur les problèmes de la vie." (FERNÁNDEZ PEÑA, 1912 , p. 40)

Cette tendance à assigner un nouveau sens aux affects et à l'autorité se manifestait à la fin de la décennie 1930, lorsque l'on proposa "de donner à nos lycées d'antan, plutôt froids et avec peu de vie intérieure, une ambiance de foyer, regorgeant d'opportunités pour que la complexe nature juvénile puisse se déployer suivant un sens social plus profond et ample".(PIGA, 1935 , p . 349) Cela correspondait à la définition de la tâche fondamentale des professeurs-chefs par le Règlement Général de l'Education Secondaire, promulgué en 1928, qui impliquait pour les adultes de "maintenir une relation permanente et de confiance familière avec leurs élèves; de leur servir de conseillers à propos de leurs doutes et hésitations et de les aider à tirer le meilleur profit de leur séjour au collège"(PALMA, 1928, p. 234). Les processus réformateurs de l'éducation chilienne reprendront, en l'approfondissant, cette logique jusqu'à l'après-guerre.

BRÈVES RÉFLEXIONS FINALES

Au début de la turbulente décennie des années 1960, période qui peut être qualifiée d'épisode de transformation des relations entre enfance, jeunesse et monde adulte, un étudiant de 6e année d'Humanités cherchait à comprendre ce qui arrivait à sa génération. Le jeune Ricardo Fürst Neumann, dans une note parue dans la revue de son lycée, tentait de donner une explication à ce qu'il considérait comme un signal d'alarme du temps présent: le problème de la crise d'autorité. Déployant ses talents d'analyste, l'étudiant arguait que les nouveaux équilibres entre le rôle parental, les nouvelles tendances culturelles et l'expression, de plus en plus polémique, de l'identité juvénile se mélangeaient

pour produire une résultat instable: "le milieu est, par conséquent, l'un des facteurs principaux de ce qui a été appelé "colérisme". On a beaucoup insisté pour dire que ce qui a le plus influencé est la perte d'autorité des parents (...) (FÜRST NEUMANN, 1961, p. 6). La conclusion de l'étudiant est en accord avec les "paniques morales" que manifestait la société chilienne, à propos du processus de construction, non exempt de problèmes, d'un nouveau pacte intergénérationnel entre adultes et jeunes, dans lequel l'équilibre entre eux, ainsi que les contenus des affects respectifs, seraient soumis à de profondes tensions. En effet, il est possible de comprendre la préoccupation de l'étudiant Fürst Neumann comme étant le produit d'une conjoncture immédiate, vu qu'il rédigeait ses impressions peu de temps après un incident criminel qui eut un impact retentissant dans les médias de l'époque, qui avait lancé une intense discussion dans la presse à propos de qu'il se passait avec la jeunesse et son rejet croissant des formes traditionnelles d'autorité (GONZÁLEZ CANGAS, 2011).

Au début de ces quelques pages, on assistait à deux scènes qui, inscrites dans le cadre scolaire chilien à différentes époques, partageaient un noyau, principalement émotif, narré depuis l'expérience des étudiants. La première laissait voir une critique amère de la distance existant dans la relation entre professeurs et élèves, ainsi qu'une dénonciation du déséquilibre de pouvoir entre les deux. Dans ces circonstances, les enfants et les jeunes apparaissaient plutôt comme objets du déploiement du pouvoir-autorité de leurs précepteurs. Sans que l'on puisse identifier une logique particulière de cause à effet que revêtait le châtime, ni que soit clair le profil général de l'intrigue scolaire, ce qui demeurait évident était l'existence d'un circuit de relations émotives, ou un régime émotionnel dans lequel, supposément, les termes de l'affect et l'autorité-pouvoir étaient articulés principalement par leur distance, leur différence de sens et des canaux d'expression qui n'étaient pas convergents. Le second épisode, de son côté, paraissait constituer une transformation des liens entre affect et autorité: un changement, produit de plusieurs lignes parallèles telles que l'accumulation de nouveaux savoirs de type scientifique sur la nature des étudiants et le ré-accommodement des rôles de tutelle adulte sur le champ

juvénile et infantile, correspondant à l'accumulation même d'agencement *de* et de connaissance *sur* les enfants et les jeunes.

En somme, la polarité insinuée par les bornes du trajet choisi dans ces pages doit être relativisée ou, au moins, mise entre parenthèses pour une réflexion plus profonde, à notre avis. Nous souhaitons nous départir d'une notion téléologique du développement historique des relations émotionnelles dans l'éducation. Pour cela, il nous semble nécessaire de nuancer ces perspectives qui, pour être excessivement fidèles aux schémas qui les ont inspirées (mais également généralisateurs comme, par exemple, la vision évolutionniste de Norbert Elias), ont l'habitude d'interpréter de façon linéaire les changements dans les relations entre affect et autorité dans la vie scolaire, tout en construisant une opposition tranchante, directement proportionnelle en intensité à la distance depuis le présent, entre paradigmes éducatifs traditionnels (qui auraient été centrés uniquement sur la transmission des connaissances) et innovants (qui seraient récents et destinés à prendre en compte une dimension émotionnelle passée des étudiants). Ainsi, nous gardons à l'esprit la nécessité de reconnaître que l'éducation des émotions n'était pas une composante totalement étrangère à la théorie éducationnelle antérieure à la constitution scientifique du champ de l'enseignement dans le dernier tiers du XIXe siècle, grâce aux apports de la psychologie. Etayé et démontré pour le cas britannique dans une étude intéressante de Thomas Dixon, un analyse pertinente reste à faire pour le Chili, ce qui ouvre une voie pour de futures recherches(DIXON, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

A.M.P. “«Gente de la Casa: Luis Alejandro »», **Boletín del Instituto Nacional**, Año XV, n°36, Santiago de Chile, 1950.

AMUNÁTEGUI SOLAR, Domingo. **El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don**

- Antonio Varas (1835-1845)**, Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1891.
- AMUNÁTEGUI SOLAR, Domingo. **El sistema de Lancaster en Chile y en otros países sudamericanos**. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1895.
- BLANCO CUARTÍN, Manuel. «Sistema correccional de las escuelas», **El Ferrocarril**, Santiago de Chile, 19 de abril de 1856.
- CONEJEROS, Juan Pablo. De la francomanía al *embrujo alemán*. Alcances en torno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880-1910) en SILVA Benjamín (compilador) **Historia Social de la Educación Chilena. Tomo I: instalación, auge y crisis de la reforma alemana. 1880 a 1920. Agentes escolares**. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.
- DIXON, Thomas. «Educating the emotions from Gradgrind to Goleman», **Research Papers in Education**, volumen 27, n°4, Londres., 2012.
- FERNÁNDEZ PEÑA, Carlos. «Sobre la ética sexual en el Liceo», **Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria**, Santiago de Chile, 1912.
- FÜRST NEUMANN, Ricardo. «El problema de la adolescencia de hoy », **Boletín del Instituto Nacional**, Año XXVI, n°66-67, Santiago de Chile, 1961.
- GONZÁLEZ CANGAS, Yanko «Primeras culturas juveniles en Chile: pánico, malones, pololeo y matiné», **Atenea**, n°503, Concepción, (2011).
- LOIS, Juan Serapio. «La comprensión bajo el aspecto pedagógico», **Revista de Instrucción Secundaria**, Tomo II, Santiago de Chile, 1891.
- MAHAMUD, Kira. «Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación», **Avances en supervisión educativa**, n° 16, Madrid, 2012.
- MARTIN, Jack & McLELLAN, Anne-Marie. **The education of selves: how psychology transformed students**. New York: Oxford University Press, 2013.
- MUÑOZ HERMOSILLA, José María. **Historia elemental de la Pedagogía Chilena**, Santiago de Chile: Editorial Minerva, 1918.
- MUÑOZ HERMOSILLA, José María. **Léxico Pedagógico**. Santiago de Chile: Editorial Laguna Quevedo y Compañía, 1931.
- PALMA, Octavio. «El profesor jefe de curso», **Revista de Educación Secundaria**, Año I, n°3, Santiago de Chile, 1928.

PIGA, Arturo. La educación secundaria en Chile in **Misión Educacional Chilena en Costa Rica. Informes y Trabajos. Volumen II**. San José, Costa Rica: Editorial Borrás Hermanos, 1939.

PLAMPER, Jan. **The history of emotions. An introduction**. Londres: Oxford University Press, 2012.

RAMÍREZ, Francisco O. y MEYER John W. Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales in CARUSO, Marcelo y TENORTH, Heinz-Elmar (compiladores) **Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2012.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA. **Diccionario de la Lengua Castellana**. 5ª Edición. Madrid: Imprenta Real, 1817.

REYES, Judas Tadeo. **Elementos de Moral y Política en forma de Catecismo Filosófico Cristiano para Enseñanza del Pueblo, y de los niños de las Escuelas de Santiago de Chile**. Lima: Imprenta de Tadeo López, 1816 [Editado por Cristián Guerrero Lira, en Cuadernos de Historia, n°33, 2000, Santiago de Chile]

ROSENWEIN, Barbara H. «Worrying about Emotions in History», **The American Historical Review**, volumen 107, n°3, Chicago, 2002.

ROSSIG, Eduardo. **Manual de Práctica Escolar**. Santiago: Imprenta y Litografía Roma, 1896.

SENNETT, Richard. **La Autoridad**. Madrid: Alianza, 1982.

SERRANO, Sol, PONCE DE LEÓN, Macarena & RENGIFO, Macarena. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)**. Santiago: Taurus, 2012.

SOBE, Noah. «Researching emotion and affect in the history of education», **History of Education: Journal of the History of Education Society**, volumen 41, n°5, Londres, 2012.

TRÖHLER, Daniel. **Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales**. Madrid: Octaedro, 2013.

TORO-BLANCO, Pablo. «Close to you: building tutorials relationships at the Liceo in Chile in the long 19th century», **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung**, band 18, Berlín, 2012.

VELASCO, Toribio. «El recreo escolar. Maestros adustos y maestros joviales»,

Revista Pedagógica, Año II, nº4, Santiago de Chile, 1903.

PABLO TORO-BLANCO é Doutor em História (Pontifícia Universidade Católica do Chile, 2007). Magister em História (Universidade do Chile, 2002). Acadêmico do Departamento de História da Universidade Alberto Hurtado. As linhas de investigação correspondem a história da educação e dos Movimentos estudantis no Chile e história das emoções.

E-mail: ptoro@uahurtado.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-8754-5692>

Recebido em: 11 de dezembro de 2018

Aprovado em: 08 de julho de 2019



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.