



Bulletin de l'Institut français d'études andines

ISSN: 0303-7495

secretariat@ifea.org.pe

Institut Français d'Études Andines

Organismo Internacional

Sinardet, Emmanuelle

La difficile constitution du corps enseignant équatorien: 1895-1946

Bulletin de l'Institut français d'études andines, vol. 29, núm. 1, 2000

Institut Français d'Études Andines

Lima, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12629104>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

LA DIFFICILE CONSTITUTION DU CORPS ENSEIGNANT ÉQUATORIEN : 1895-1946 *

Emmanuelle SINARDET **

Résumé

La Révolution Libérale prétend dès 1895 construire une éducation nationale laïque et modernisée, et s'appuie dans ce but sur les Écoles Normales qu'elle crée en 1901 et qui doivent devenir le fer de lance d'un corps enseignant laïc d'État, homogène et uni. Le processus est lent et disparate, mais respecte toujours trois orientations : une formation professionnelle uniforme censée homogénéiser le profil des enseignants, la création d'espaces de rencontres pédagogiques (assemblées, conférences, revues, bibliothèques pédagogiques) devant susciter une identification de l'enseignant avec sa mission professionnelle, la valorisation sociale de la profession considérée comme rebutante. À la chute du régime libéral, en 1925, les résultats sont peu satisfaisants, même s'il existe un corps enseignant en germe. Les régimes post-libéraux, notamment la Révolution Julienne, reprennent les axes libéraux. Cependant, les graves difficultés économiques et des gouvernements souvent autoritaires, voire répressifs, à l'égard des enseignants rendent le projet difficilement réalisable. Les Écoles Normales fonctionnent laborieusement, de nouvelles filières leur ôtent le monopole de la formation, les conférences pédagogiques se font rares et si les revues pédagogiques se multiplient, elles intéressent essentiellement la minorité d'un corps enseignant désorganisé. Paradoxalement, ce sont les difficultés sociales et les abus des pouvoirs arbitraires qui rapprochent les enseignants équatoriens. Une organisation syndicale nationale voit le jour à la fin des années 1930 qui permet aux enseignants d'entrer sur la scène politique et de jouer un rôle non négligeable dans la vie du pays dans les années 1940. Le corps enseignant existe bien en 1946, moins de par l'identification avec sa mission pédagogique que de par la précarité de son statut et de la nécessité de se défendre.

Mots clés : *Équateur, éducation, libéralisme, enseignant, syndicat, pédagogie, École Normale.*

LA DIFÍCIL CONSTITUCIÓN DEL CUERPO DOCENTE ECUATORIANO: 1895-1946

Resumen

La Revolución Liberal pretende en 1895 construir una educación nacional laica y modernizada, apoyándose en las Escuelas Normales creadas en 1901 que deben convertirse en

* Cette étude fait partie d'un travail de recherches plus vaste sur les réformes éducatives, tant légales que pédagogiques ou didactiques, réalisé à l'IFEA de Quito et portant sur l'éducation primaire et les politiques d'intégration des "masses" en Équateur de 1925 à 1946.

** Université Paris III-Sorbonne Nouvelle. UFR d'Études Ibéro-américaines - 13, rue de Santeuil 75005 Paris. E-mail: sinardet@compuserve.com

el motor de la constitución de un cuerpo docente laico de Estado, homogéneo y unido. Este proceso es muy lento e inconexo, pero sigue siempre tres orientaciones : una formación profesional uniforme capaz de homogeneizar el perfil de los maestros, la creación de espacios de encuentros pedagógicos (asambleas, conferencias, revistas, bibliotecas pedagógicas) que deben permitir que los docentes se identifiquen con su misión profesional, el reconocimiento social de la profesión considerada como repulsiva. Cuando cae el régimen liberal, en 1925, los resultados son poco satisfactorios, aunque exista un cuerpo docente en ciernes. Los regímenes postliberales, sobre todo el de la Revolución Juliana, prolongan las orientaciones liberales. Sin embargo, por las graves dificultades económicas y gobiernos muchas veces autoritarios e incluso represivos para con los maestros, el proyecto a duras penas se realiza. Las Escuelas Normales funcionan mal, nuevas instituciones les quitan su monopolio de la formación, las conferencias pedagógicas escasean y si las revistas pedagógicas se multiplican, sólo interesan a la minoría de un cuerpo docente desorganizado. Paradójicamente, son las dificultades sociales y los abusos de poderes arbitrarios los que reúnen a los pedagogos ecuatorianos. Una organización sindical nacional nace a fines de los años treinta, permitiéndoles irrumpir en el escenario político y tener un papel consecuente en la vida del país en los años cuarenta. El cuerpo docente sí existe en 1946, no tanto por la identificación con su misión pedagógica sino por su estatuto precario y la necesidad de defenderse.

Palabras claves: *Ecuador, educación, liberalismo, maestro, sindicato, pedagogía, Escuela Normal.*

THE DIFFICULT ESTABLISHMENT OF THE ECUADORIAN TEACHING CORPS: 1895-1946

Abstract

The Liberal Revolution aspired in 1895 to construct a lay and modernized national education. It supported Normal Schools created in 1901 that were to build a homogenous and united teaching profession. This process was very slow and incoherent, but it always followed three orientations: a professional uniform formation capable of homogenizing the profiles of the teachers, the creation of spaces for pedagogical meetings (assemblies, conferences, reviews, pedagogical libraries) to help teachers identify with their professional mission, and the social recognition of a profession considered as repulsive. When the liberal regime fell in 1925 the results were less than satisfactory, although there existed an educational body in bloom. The post-liberal regimes, over all of the Juliana Revolution, prolonged the liberal orientations. However, the grave economic and governmental difficulties often caused authorities to act repressively with the teachers. The Normal Schools didn't work; new institutions removed their monopoly of the formation, the pedagogical conferences were scarce, and even if the pedagogical reviews multiplied, they only interested the minority of the disorganized educational body. Paradoxically, it was the social difficulties and abuses of arbitrary power that reunited Ecuadorian pedagogues. One national labor organization, born in the late 30s, was able to rush into the political scene and had a significant role in the life of the country in the 40s. The educational body did exist in 1946, but not so much for identification with its pedagogical mission as for its precarious economic conditions.

Key words : *Ecuador, education, liberalism, teacher, syndicate, pedagogical, Normal School.*

INTRODUCTION

Il n'existe pas d'enseignement sans enseignants qui représentent la condition *sine qua non* de toute activité pédagogique. Les enseignants, leur formation, leurs

conditions de travail et leur organisation en corps professionnel déterminent en partie le succès ou l'échec d'un projet éducatif. En Équateur, avant la Révolution Libérale de 1895, les enseignants sont désignés dans les rapports officiels comme *empleados* et restent les membres d'une administration parmi d'autres. D'ailleurs, la plupart des éducateurs étant des religieux, ils ne s'identifient pas à leur fonction mais à leur ordre. L'un des premiers objectifs de la Révolution libérale, en vue de la laïcisation et de la modernisation du système éducatif, est de remplacer le personnel religieux par un personnel séculier. Il faut donc recruter et former un personnel enseignant qui soit non seulement séculier, mais également dévoué et convaincu de l'importance de la mission de modernisation laïque de l'enseignement. En d'autres termes, il est nécessaire de créer un corps enseignant, qui s'identifie à cette fonction. Telle est la mission assignée aux Écoles Normales : créer le corps enseignant, fer de lance des réformes pédagogiques.

Les Écoles Normales connaissent un développement lent durant la période libérale. Mais le régime se préoccupe de leur essor et, malgré les faibles effectifs de diplômés, elles permettent de créer très progressivement un groupe relativement homogène d'enseignants. Cet élan se confirme peu avant la Révolution Julienne de 1925 à travers la création d'associations d'enseignants qui se réunissent pour débattre de leurs problèmes ou participer à des assemblées pédagogiques. Enjeu de la période libérale, comment ce corps enseignant encore timide en 1925 évolue-t-il dans les années 1925-1946 ? Existe-t-il en 1946 un corps enseignant équatorien, solide et uni ?

Nous étudierons premièrement la naissance des Écoles Normales durant la période libérale, de 1895 à 1925. Puis nous nous attarderons sur la période 1925-1946, durant laquelle alternent des gouvernements instables progressistes et conservateurs, afin de saisir le rôle qu'elles jouent dans la consolidation d'un corps enseignant et comprendre si elles parviennent à remplir la mission initialement fixée. Nous analyserons ensuite les activités pédagogiques —réunions, débats, publications— des enseignants, témoignages de l'identification des enseignants à leur mission. Enfin, nous observerons sur l'évolution des organisations enseignantes, notamment syndicales, cristallisation de l'esprit de corps.

1. LA PÉRIODE LIBÉRALE (1901-1925) : VERS LA CRÉATION D'UN CORPS ENSEIGNANT LAÏQUE (1)

En 1895, débute en Équateur une période de bouleversements politiques, économiques et idéologiques, la Révolution Libérale, avec l'appui de l'oligarchie cacaoyère de Guayaquil qui exige des réformes permettant d'intégrer davantage l'Équateur au marché capitaliste international pour mieux moderniser le pays. Parmi ces exigences, les plus représentatives sont un État stable, des structures financières efficaces, l'instauration du libre-échange et du libre commerce, la libération de la main d'oeuvre des Andes, notamment indienne, maintenue sur les haciendas andines par un système de coaction héritée de l'époque coloniale. Ces points doivent prendre forme grâce à la création d'une structure juridique et institutionnelle qui régule les relations

(1) L'étude de l'éducation durant la période libérale est ici le fruit d'un travail de recherche de thèse : Sinardet, 1997.

entre les différents groupes économiques et régionaux. Le projet libéral inclut donc un État dont la gestion soit basée sur la séparation de la société civile et de la société politique pour arriver à un État national démocratique. Il implique de ce fait la destruction d'un régime politique fondé sur le droit divin et soutenu par l'Église car, en 1895 pour les libéraux, l'identité État-Église constitue le principal obstacle à l'affirmation d'un État national. Mais pour obtenir le soutien nécessaire à ces réalisations, le programme doit inclure un projet de cohésion sociale qui garantisse le consensus de la société civile. Les libéraux travaillent en ce sens en proposant une société égalitaire où disparaîtrait la structure héritée de la période coloniale, grâce au respect absolu des droits naturels de l'homme, de l'autonomie individuelle et des libertés publiques. Ils promettent d'offrir à tous les possibilités d'une amélioration sociale par la réforme complète du système éducatif. Il s'agit d'une part d'ouvrir les établissements scolaires et universitaires à tous les secteurs sociaux, femmes et Indiens compris, et d'autre part de modifier les contenus des cours afin de privilégier l'esprit pratique et critique au détriment du caractère jugé trop abstrait de l'éducation traditionnelle religieuse.

Cependant, les structures héritées des régimes précédents ne permettent pas en 1895 l'implantation effective de ces orientations. Les cadres traditionnels éducatifs doivent être modifiés, avec des remaniements administratifs ou des créations institutionnelles. Ce nouveau cadre, pour fonctionner, doit être sous le contrôle direct de l'État qui seul a le pouvoir suffisant de faire appliquer ses décisions. La mise en place des réformes passe donc par la nationalisation de l'éducation.

Le point de départ des réformes est ainsi la laïcisation de l'éducation, aux mains des ordres dans la majorité des cas en 1895. L'enseignement doit passer sous la tutelle de l'État pour que les réformes puissent avoir lieu. C'est l'État national, non plus la famille ni l'Église, qui prend désormais en charge l'éducation et ses différents domaines.

Nationalisation ne signifie pas seulement le passage d'éléments dirigés par des institutions "privées" sous une tutelle publique et étatique. Elle inclut également le concept d'équatorianité. L'éducation des Équatoriens doit parler de l'Équateur. Les matières enseignées, la méthode d'approche des concepts, les sujets d'observation en cours doivent porter sur la réalité équatorienne. L'élève qui accède à la connaissance de son environnement est en effet à même d'agir efficacement pour son amélioration. Il est ainsi "utile" au pays.

Parallèlement, équatorianisation et uniformisation de l'enseignement vont de pair. Car pour les libéraux, créer une éducation équatorienne implique de lutter contre le morcellement régional aussi bien sur le plan de l'organisation institutionnelle scolaire que sur celui des programmes et du contenu de l'enseignement. L'enseignement tel que les libéraux le conçoivent est universel et valable pour tous les Équatoriens, quelles que soient leurs origines sociales et géographiques. L'uniformisation doit être rendue possible par des décisions prises à l'échelle nationale. Nationalisation et centralisation sont ainsi indissociables (2).

(2) Pour plus de détails sur ce projet éducatif libéral, nous renvoyons le lecteur à un de nos précédents articles : Sinardet, 1999.

1. 1. L'échec des Écoles Normales : 1895-1912

La priorité donnée à la modernisation de l'enseignement, à l'amélioration de sa qualité, comme à sa sécularisation et nationalisation est indissociable de la formation professionnelle des enseignants. Cette dernière apparaît vite comme le prérequis de la réalisation du projet éducatif national et devient l'objet d'attentions particulières de la part de tous les ministres. D'où le projet de création d'Écoles Normales pour enseignants du primaire comme du secondaire.

Sans vouloir revenir sur la fonction assignée à l'éducation pour la réalisation du projet politique, économique, social et idéologique des libéraux, nous insistons cependant sur certains aspects qui marquent la parfaite cohérence de la fonction des Écoles Normales dans ce projet. Elles s'y intègrent totalement et s'y présentent comme la première étape. La sécularisation, la modernisation et l'ouverture aux masses de l'enseignement, qui sont les trois axes essentiels du projet de réformes libérales, en dépendent. Le rapport de 1899 de Peralta illustre parfaitement leur rôle clef, lorsqu'il démontre leur nécessaire création :

"Y como de la instrucción primaria nadie, a ser posible, debe carecer, es preciso propagarla colocándola en la altura que la civilización actual reclama; y en primer término, según mi opinión, hemos de conseguirlo con el establecimiento de Escuelas Normales en Quito, Guayaquil y Cuenca. A éstas, que naturalmente serían dirigidas por sabios pedagogos contratados en Europa, concurrirían jóvenes de ambos sexos, capaces de adquirir los complejos conocimientos que debe reunir un Institutor competente; y aunque no de pronto, iría perfeccionándose paulatinamente la enseñanza."
(Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario, 1898 : XVII-XIX).

Instrument nécessaire au service du projet national libéral, la création des Écoles Normales ne retient pas seulement l'attention du gouvernement, mais engage des efforts, financiers et organisationnels. La nouveauté en Équateur est que le régime en place en est conscient et s'estime prêt à les assumer (Informe del Ministro de Instrucción Pública, Doctor José Peralta, 1900 : XVIII).

La création des Écoles Normales n'est pas tout à fait immédiate. Le décret de la Constituante de 1897 fonde d'abord au sein du collège Mejía une section normale, dans son article 1. L'innovation est imparfaite, car le Mejía est à la fois une école primaire, un collège et une école normale (Informe... , 1898-1900 : XIX-XX). Cependant, pédagogie et formation des enseignants vont de pair. La section pédagogique introduit une représentation nouvelle de ce que doit être l'instituteur. Il n'est plus un simple employé administratif, qui accepte une place pour compléter un salaire, comme tel est souvent le cas des enseignants séculiers, mais un professionnel à part entière. Ce point, qui est pourtant le lot des écoles normales d'Europe, de l'Argentine ou du Chili, est essentiel pour comprendre l'esprit novateur des réformes libérales. Les écoles normales équatoriennes, jusqu'à présent, n'ont été qu'une évocation sans réalisation concrète. García Moreno en a bien fondée une, mais elle ne lui a pas survécu. La section normale du Mejía, elle, est opérationnelle. Elle témoigne de la volonté du nouveau régime de pratiquer une réforme pédagogique de fond. De même, l'école normale équatorienne,

quand elle existait, était pensée comme une institution devant produire des instituteurs, c'est-à-dire du seul point de vue de sa finalité. Désormais, l'attention se porte également sur les compétences réelles de ces enseignants. L'enseignement des écoles normales est ainsi envisagé comme un cursus à part entière.

Ce souci constant d'une formation pédagogique complète anime la création rapide d'établissements exclusivement destinés à cet effet, contrairement au Mejía. En 1899, José Peralta, ministre de l'Instruction Publique, demande à plusieurs reprises les fonds nécessaires à la création de plusieurs écoles normales d'instituteurs à Quito, Guayaquil et Cuenca (Informe..., 1898-1900 : XVII-XXI). Il engage Thomas B. Wood, un américain, pour qu'il passe contrat avec 6 autres professeurs américains chargés de faire fonctionner les futures Écoles Normales. Ces professeurs arrivent des États-Unis en 1900, et sont aussitôt chargés de diriger les deux Écoles Normales de Quito qui voient le jour à cette période (Informe..., 1900 : 26).

Simultanément en 1900, le Directeur des Études de la province du Pichincha exige des candidats à la fonction d'instituteur un diplôme sanctionnant le succès aux examens des matières élémentaires et de pédagogie (Informe presentado por el Doctor José Peralta, Ministro de Instrucción Pública, 1901 : 38). Cette demande témoigne là encore du souci de la qualité des enseignants. Elle a en l'occurrence l'intention plus concrète de pousser les aspirants enseignants à suivre une formation digne de ce nom. L'accès à la profession est en effet à peine réglementé et les futurs instituteurs et professeurs ne s'empressent guère de suivre des cours adaptés, puisqu'ils n'y sont pas astreints. Une telle demande veut présenter l'École Normale comme un parcours obligé et incontournable qui est, en 1900, considéré comme inutile.

Le 14 février 1901 sont officiellement inaugurées à Quito l'École Normale pour garçons, le "Juan Montalvo", et l'École Normale pour filles, le "Manuela Cañizares". Le 27 novembre est émis un premier règlement général des Écoles Normales qui régit leur fonctionnement et leur programme d'études. En 3 ans, l'élève devient maître d'école et en 5 ans, professeur du secondaire. On attribue 16 bourses à des élèves des Écoles Normales. Ces dernières se voient en outre dotées d'un internat et d'édifices réservés à leur seul usage (Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1902, 1902 : 22-23).

Cependant, malgré la constance du gouvernement et les moyens mis en oeuvre, les débuts sont difficiles. L'opposition cléricale à ces écoles laïques est telle que les élèves n'osent s'y inscrire, de peur d'être mis au banc de leur communauté. Les prêtres, lors de leurs sermons, n'ont de cesse, en effet, d'attaquer ceux que l'on accuse d'être sans religion. L'École Normale de Guayaquil, faute d'élèves, est forcée de fermer. Il en va de même du "Manuela Cañizares" de Quito, puis de l'École Normale de Cuenca en 1903 (Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario, 1903-1904 : XVII). Il ne reste alors en service que l'École Normale "Juan Montalvo".

Au manque d'élèves s'ajoute une polémique autour de l'attitude des professeurs américains engagés par Peralta. Ces derniers sont protestants et semblent vouloir faire du prosélytisme. Le ministère, pour faire face à la nouvelle attaque cléricale et conservatrice qui nuit gravement à la crédibilité des Écoles Normales, décide de ne pas renouveler leur contrat. Il fait venir alors le colombien Manuel de Jesús Andrade, pédagogue réputé.

En 1905, la première promotion de normaliens laïques est diplômée. Ils sont 5 pour le “Juan Montalvo” et 7 pour le “Manuela Cañizares” qui a rouvert entre temps (Informe del Secretario de Instrucción Pública al Congreso de 1905, 1905 : VIII). Ils sont très peu nombreux, trop peu pour permettre la mise sur pied de la réforme libérale. Dans les écoles du pays, les contrats avec les ordres religieux sont donc renouvelés et des enseignants séculiers incompetents toujours engagés. Le plus grave est que cette promotion semble non seulement pécher par le nombre, limité, mais également par la qualité de l’enseignement, déficiente.

Le constat que fait Luis A. Martínez de ces premières années de fonctionnement est amer. Face à ce qu’il estime être un échec, coûteux de surcroît, il demande en 1904 au Congrès l’autorisation de fermer les deux Écoles qui fonctionnent encore à Quito. Il justifie cette requête dans son rapport :

“Cuando debía suponerse la obra consolidada y en estado de producir frutos, triste es decirlo, el desengaño ha venido a fallar todas las esperanzas que estaban fincadas en tales centros de educación [de Quito]. Creo explicarme la causa de su deficiencia en haber sido prematuramente creados, en la falta de alumnos preparados para ingresar a sus cursos, en la falta misma de profesores idóneos, en la forma en que se les proveyó del personal docente, y en la que conceden las becas a los alumnos, etc.; causas que podrían modificarse mediante una reforma bien meditada, pero que el llevarla a la práctica costaría más que lo gastado en los años que llevan de existencia. Por tanto, según mi opinión, deben ser clausuradas dichas escuelas.”(Informe del Ministro de Instrucción Pública, Luis A. Martínez, 1904 : IX) (3).

Cette demande n’est pas entendue, et les deux Écoles Normales de Quito continuent de fonctionner. En 1906, la seconde promotion du “Manuela Cañizares”, qui compte 12 élèves, est diplômée (Memoria del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc., a la Convención Nacional de 1906, 1906 : 35). Simultanément, pour faire face au besoin en personnel enseignant pour la Côte, le général Julio Román, alors ministre, crée en 1906 le collège pour filles “Rita Leccumberry” à Guayaquil, qu’il dote d’emblée d’une section normale (Memoria..., 1906 : 52-53). Cette solution pratique lui paraît en effet aussi efficace et plus économique, en attendant la réforme de fond que Martínez souhaitait déjà pour les Écoles Normales.

La même année, Fernando Pons est nommé directeur du “Juan Montalvo”. Ce pédagogue espagnol, libéral convaincu, porte une attention particulière à la rénovation pédagogique de l’École. Mais son travail est de courte durée car moins de deux années plus tard, il se voit forcé de démissionner. L’opposition conservatrice l’accuse d’être athée, après la publication en 1907 de son *Breves consideraciones sobre la Enseñanza laica*, qui attaque avec virulence les enseignants religieux et l’Église en général, qu’il présente comme de vils oppresseurs.

Jusqu’en 1912, aucun changement significatif n’est apporté. Les failles persistent. De nouvelles promotions sont diplômées, toujours en nombre insuffisant. Les diplômés

(3) Ce passage est également reproduit dans l’ouvrage de Tobar, 1948 : 16-17.

sont seulement 8 en 1908 (Informe del Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso Ordinario, 1908 : 12), 8 en 1911, 3 en 1912 pour le “Juan Montalvo”, et 16 en 1912 pour le “Manuela Cañizares” (Informe del Ministro Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación, 1911-1912 : 25). Par ailleurs, en mai 1907, est instauré un nouveau règlement régissant le fonctionnement de l'École Normale, malheureusement insuffisant à améliorer la qualité de l'enseignement professionnel. Il n'accorde en effet, qu'une faible importance aux matières pédagogiques et techniques : seulement 1 heure hebdomadaire de pédagogie pour le “Juan Montalvo”, et ce uniquement pour les futurs instituteurs des écoles supérieures (équivalent du cours moyen français) ; et 1 heure hebdomadaire de psychologie pour le “Manuela Cañizares” (Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge al Congreso Nacional, 1907 : 19).

Malgré ces échecs, la mission politique et idéologique est censée unifier ce groupe. Avec la fondation des Écoles Normales, la mission de convertir les futurs citoyens équatoriens au progrès économique, social et culturel est confiée aux normaliens. Ils doivent devenir le relais effectif sur le terrain des mesures gouvernementales. La mission des normaliens est en effet présentée comme décisive pour la marche en avant du pays. Ils sont une armée civile et séculière, au service de la Patrie toute entière. L'enseignement est l'arme de lutte idéologique de ces nouveaux “soldats” du progrès, comme le leur affirme Peralta :

“A vosotros os está reservado, sin duda, el dar un paso decisivo adelante: haced efectiva la enseñanza laica, reprimid el predominio monástico en la Escuela y el Colegio, romped las trabas que sujetan al entendimiento de la juventud ecuatoriana, emancipad, en una palabra, la Instrucción Pública y habréis hecho el más grande de los bienes a nuestra Patria.” (Informe... , 1900 : III)

Leur formation idéologique d'une part, et leur mission concrète sur le terrain face à l'hostilité cléricale d'autre part, amènent les élèves à s'identifier à leur mission. Ils sont en effet bien plus que de simples employés de l'État : ils sont le moteur de la modernisation en marche. Tous les discours s'accordent à leur donner une place de premier rang dans la réalisation concrète de la Révolution. Ils le font d'ailleurs d'une manière lyrique, passionnée. Le normalien est représenté comme un apôtre des temps modernes, chargé de diffuser la parole libérale, comme le héros d'un genre nouveau. Car la glorification passe non seulement par la construction du mythe de l'enseignant apôtre, seul face à l'obscurantisme cléricale, mais aussi du martyr persécuté par les conservateurs et le clergé. Dans les rapports ministériels, les hommages sont très fréquents. Ils ne font en fait que reprendre le ton donné dès les inaugurations des Écoles Normales, où la mission apostolique de l'enseignant n'est pas seulement une image, mais une véritable assimilation christique. Le prêtre conservateur est ainsi remplacé par un prêtre séculier, le maître laïque, chargé de civiliser les Équatoriens en formant les esprits. L'École Normale devient le séminaire moderne d'une société laïcisée, luttant contre le mal de l'obscurantisme cléricale. Dans son discours inaugural de l'École Normale pour filles de Quito, Daniel Enrique Proaño ne lésine pas sur les symboles religieux, les métaphores de la lumière et des ténèbres, l'assimilation de l'enseignant au Christ martyr et, surtout, rédempteur de l'humanité :

“Si los señores de claustro tienen sus años de retrete antes de subir a la tribuna de la elocuencia sagrada, ¿por qué el apóstol de la niñez no ha de tener su noviciado donde temple su carácter, amaestre su enseñanza, como misionero de Dios, y aún acerca su alma para la terrible lucha contra los enemigos de la luz? Nadie como el maestro está llamado a padecer: ‘la sociedad le mira de reojo y con desconfianza; se le exige el jugo de su saber y el sacrificio de una vida aislada y miserable; y por sola recompensa, tiene el olvido y la ingratitud. No obstante de ser el sacerdote de la civilización que prepara el porvenir, forma ciudadanos útiles, suaviza las costumbres, educa a las masas y morigera a los pueblos’. Es el Cristo coronado con las espinas de la enseñanza, que apoya la cruz del magisterio sobre sus hombros y asciende camino del calvario hasta morir, si no afrentado, a lo menos olvidado de la sociedad y de sus favorecidos.” (Discursos pronunciados en la inauguración de las Escuelas Normales de maestros de enseñanza primaria y la nocturna de adultos, 1901 : 6).

La persécution et les privaciones auxquelles il est fait constante allusion dans les rapports et les discours ne sont pas seulement les éléments d’une glorification de la mission enseignante laïque. Ils sont le reflet de la réalité quotidienne des premiers normaliens. Objets de la méfiance, voire des attaques cléricales d’une part, ils vivent en effet dans des conditions matérielles extrêmement difficiles d’autre part. Ces difficultés jouent d’ailleurs le même rôle unificateur que la mission idéologique du normalien. S’ils s’identifient avec le projet d’un nouvel État libéral, ils s’identifient également à leurs dures conditions de travail et de vie.

Les problèmes matériels expliquent d’ailleurs en partie le mauvais fonctionnement des Écoles Normales. Il convient de préciser que malgré leur augmentation, les fonds alloués à l’éducation sont insuffisants. À cela s’ajoute une répartition inadaptée des ressources. Pour ne citer que le budget de 1908, le manque de rigueur dans le calcul des revenus de l’État pour l’éducation, par rapport au budget attribué, rend difficile toute réalisation d’envergure. En effet, les revenus estimés à 1 194 300 sucres en début d’année définissent le budget annuel. En fait, ils se limitent à 590 000 sucres (Uzcategui, 1981 : 266). Le système d’allocation des ressources est vicié. Les fonds proviennent de la vente des timbres fiscaux de l’année. La vente est estimée en début d’année et toujours de manière trop optimiste par le ministère des finances, de sorte qu’à la fin de l’année, le déficit de l’éducation est récurrent. Les rallonges budgétaires et les versements supplémentaires sont insuffisants.

Les ministres n’ont cessé de dénoncer ce manque de moyens, qui empêche la réalisation de leurs projets. Ils les mettent en avant pour expliquer le nombre réduit de diplômés. Car les enseignants, employés de l’État, sont rémunérés par le gouvernement. Or, les salaires sont payés irrégulièrement et parfois même suspendus quand les caisses du ministère sont vides. Pire, ces salaires sont misérables, inférieurs à celui d’un ouvrier. La profession n’a donc aucun prestige, aucune reconnaissance sociale. Elle est choisie par les moins compétents ou par ceux qui ne peuvent trouver une autre place et représente un pis-aller. Les meilleurs éléments évitent donc de s’inscrire dans les Écoles Normales, qui souffrent alors d’un déficit de prestige.

Faire fonctionner les Écoles Normales et créer un corps enseignant national impliquent ainsi la nécessaire révision du statut social de l'enseignant en Équateur. Car, pour attirer de nouveaux éléments, il faut des salaires décents et que la profession jouisse d'une reconnaissance sociale. Le premier ministre à développer ce point et à en faire l'enjeu primordial du développement d'un corps enseignant est Martínez :

“La idoneidad del profesorado, refiriéndome especialmente al de Instrucción Primaria, no se conseguirá mientras no cambie su situación económica. La posición social de los maestros de escuela y colectivamente hablando, es de lo más desastrosa que puede imaginarse. Los sueldos que señala el Presupuesto respectivo, no llega siquiera a compararse con lo más modestos empleados de la Administración Pública, menospreciando así la dignidad del profesorado y la labor que éste representa en bien de la Comunidad.” (Informe... , 1904 : X) (4).

En 1905, les problèmes sont identiques. Il les dénonce dans son rapport en insistant particulièrement sur les conséquences des difficultés pécuniaires :

“Ninguna persona que puede ganarse el sustento en una industria o arte, quiere dedicarse a la enseñanza, porque el sueldo del maestro es el más bajo escalón del presupuesto; porque el maestro percibe un sueldo inferior al del soldado (...); porque el maestro de escuela es el más desheredado de los proletarios; y ante un porvenir tan poco halagüeño, pocos de los hombres de talento y aptitudes se atreven a seguir una carrera que tiene por inequívocable límite la miseria.” (Informe..., 1905... : V)

L'entreprise de réhabilitation de la profession que les ministres, Martínez en tête, tentent de mener suit deux axes. Le premier est évidemment l'amélioration des salaires et la garantie de versements réguliers. Le second est une reconquête du prestige intellectuel de la fonction pédagogique.

Pour ce qui est du premier point, strictement matériel, les réalisations sont rares, malgré les prières des ministres. Le système vicié de prélèvement des fonds, et le manque de réalisme du ministère des finances dans les prévisions, perdurent. En octobre 1911, les sections normales des collèges “24 de Mayo” à Tulcán, “Pedro Moncayo” à Ibarra et “Diez de Agosto” à Otavalo, sont fermées. Ces fermetures se font l'écho de la demande du nouveau directeur de l'École Normale “Juan Montalvo”, Leonardo García (Informe..., 1911-1912 : 23). Face à la pénurie de moyens, il prône la réorganisation de l'allocation des ressources par la fermeture des sections et écoles qui fonctionnent mal par manque d'argent et par manque de professeurs qualifiés, et le reversement de leurs fonds aux Écoles Normales.

Quant au second point, à savoir la reconquête du prestige intellectuel de la profession enseignante, il va de pair avec la volonté de donner aux élèves normaliens une formation pédagogique digne de ce nom. De fait, les dures conditions de vie des enseignants les rassemblent déjà tristement en un corps cohérent mais marginalisé socialement. Le corps enseignant équatorien est bien en germe, mais de par les aspects les plus négatifs de sa réalité quotidienne. Au projet de réhabilitation pédagogique-

(4) Ce passage est également reproduit dans l'ouvrage de Tobar, 1948 : 18-19.

intellectuelle, par conséquent, de réunir les enseignants en un corps homogène autour de la mission, extrêmement valorisante, que leur confie le régime : le renouveau intellectuel du pays.

Nous avons vu comment l'enseignant est valorisé pour son abnégation héroïque dans les discours. Nous avons vu également comment la préoccupation pédagogique de sa formation, qui se concrétise par la création des Écoles Normales, renvoie du normalien l'image d'un enseignant compétent et brillant, par opposition à l'enseignant clérical obscurantiste. Le mythe du héros éducateur s'associe peu à peu à celui de l'élite intellectuelle que doit incarner le jeune corps enseignant, avant-garde du renouveau pédagogique. Dès lors, le support de ces discours ne sont plus seulement les rapports et textes gouvernementaux, mais des ouvrages que les professeurs et élèves normaliens élaborent eux-mêmes, sous forme d'articles et de revues.

En 1904, le directeur du "Juan Montalvo" crée une revue pédagogique mensuelle dont le premier numéro paraît en août, *El repertorio de Instrucción Pública* (5). Par ailleurs, les ministres organisent des conférences pédagogiques, qui réunissent non seulement des normaliens, mais également des professeurs illustres, espagnols ou américains. En 1907, deux cycles de conférences ont lieu, à Guayaquil et à Loja. Les interventions des premières paraissent d'ailleurs dans une revue dont le but est de promouvoir l'instruction civique dans le primaire, *Revista escolar* (Informe... , 1907 : 21). En 1909, les parutions de nouveaux titres se multiplient, avec l'aide du ministère, fondés par les pédagogues des Écoles Normales : *La Revista pedagógica* (1909) et *Educación popular* (6) à Quito, *El boletín de las escuelas* à Guayaquil, *Organización escolar* à Cuenca. La Direction des Études du Pichincha fait elle-même éditer sa revue, en mai 1908, la *Revista escolar del Pichincha*. Ces parutions sont de diffusion limitée et touche un cercle très réduit de lecteurs. Mais elles trouvent de plus en plus un public, généralement des enseignants, comme en témoignent les 3 numéros qu'atteint la nouvelle revue du "Juan Montalvo", de 1910 à 1911, *La escuela moderna* (7).

Le but est de diffuser l'idéologie laïque et libérale. À cette tâche est associé l'enseignant laïque. Les liens d'identification entre l'enseignant et l'État se resserrent. Ils se resserrent d'autant plus volontiers autour de telles réalisations que la valorisation de l'enseignant est indéniable : il est désormais un spécialiste. Hissé au rang de savant, de chercheur, dont la compétence est prouvée par la parution même de ses travaux, l'enseignant laïque retrouve une part du prestige jusqu'alors réservé aux littérateurs, hommes de lois, médecins, professeurs d'université, bref à tous les "docteurs" qui rendent honneur à leur titre en remplissant les colonnes des journaux et revues du pays. Le dynamisme de ces revues, de courte longévité certes, mais qui naissent malgré un contexte difficile, témoigne aussi de l'intérêt des normaliens pour les problèmes pédagogiques. Leur formation en est du même coup consolidée.

(5) Cette revue est évoquée et citée à plusieurs reprises dans *Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales*, 1951.

(6) Cette revue est évoquée et citée à plusieurs reprises dans *Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales*, 1951.

(7) Ces ouvrages et leurs références font l'objet de plusieurs tableaux récapitulatifs, reprenant sans les commenter ces données brutes. Nous en tirons les informations qui nous intéressent ici. Elaborés par Tobar, 1948 : 125-155.

En fait, ces parutions confèrent à l'enseignant un statut professionnel valorisant parce qu'elles hissent la pédagogie au rang de science à part entière. Une création originale participe aussi sûrement que ces revues à cette valorisation intellectuelle de l'enseignement. Le 21 octobre 1912, sur proposition du ministre Dillón, est créé par décret le Musée Pédagogique (Informe..., 1911-1912 : 17). Ouvert au public, ce musée est également destiné à développer les travaux de recherches des enseignants sur les sciences de l'éducation. Il est à cet effet doté d'une bibliothèque pédagogique.

Ces revues, si elles développent l'image d'un enseignant intellectuel et scientifique à part entière, s'empressent aussi de reprendre le discours officiel sur la mission quasi apostolique du maître laïque. Il convient d'ores et déjà de s'interroger sur le sens d'une telle exaltation. Certes, les difficultés du maître, sur le terrain, sont nombreuses. Mais il semblerait que l'importance accordée dans tous les textes et discours à la vision du maître normalien comme apôtre de la modernité cache en fait l'échec de la mission des Écoles Normales (8).

En premier lieu, les statistiques concernant les promotions de normaliens diplômés chaque année mettent en évidence le faible nombre de *egresados*. Le grand projet national visant à former des bataillons entiers de maîtres laïques semble, à la lumière de ces chiffres, fort dérisoire. Car la vie au sein des Écoles Normales est rude, et ce pour des raisons autres que les difficultés financières. La discipline y est dure. Les établissements fonctionnent sur un modèle militaire (9) qui a pour devise *silencio, obediencia y trabajo*. Cette sévérité est difficilement vécue par les élèves qui se mettent en grève à deux reprises durant les années 1910 (Fell, 1993 : 376-377), et il faut attendre la venue de la seconde mission allemande, dans les années 1920, pour que le régime disciplinaire soit assoupli. Bref, il est plus simple et moins difficile de devenir enseignant en évitant un parcours par les Écoles Normales. Beaucoup de maîtres préfèrent donc préparer par eux-mêmes ou dans le secondaire les examens devant leur permettre d'enseigner.

Cette démotivation ne frappe pas seulement les candidats, mais également les normaliens diplômés censés rembourser leur formation par plusieurs années obligatoires d'enseignement, dans le cadre du *contrato de enseñanza* qu'ils signent à leur entrée à l'École. D'après les discours, les normaliens, une fois formés, doivent se répandre sur tout le territoire pour remplir leurs fonctions sur le terrain, dans des zones autant rurales qu'urbaines. Telle est d'ailleurs la fonction que les créateurs des Écoles Normales leur ont assignée. Or il apparaît que les diplômés restent dans les centres urbains. Leur présence en zone rurale est *quasi* inexistante. En fait, ils sont nombreux à préférer ne pas respecter le contrat et à pratiquer "l'évasion". Ils se destinent à d'autres professions ou, plus fréquemment, à des carrières universitaires ou du secondaire. Certains, pour éviter

(8) Pour plus de détails sur les raisons de cet échec, voir Sinardet, 1998.

(9) Sur la sévérité de la discipline et le règlement intérieur de type "militaire", nous renvoyons le lecteur aux témoignages des anciens élèves recueillis dans deux ouvrages, *Libro del cincuentenario de la Fundación los colegios normales...*, et les annexes de *Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador*, 1989. Ces témoignages insistent particulièrement sur le port d'uniformes militaires pour les garçons, la sévérité des châtiments et les pratiques de l'appel, du défilé et des exercices militaires.

de rompre ce contrat, décident même de ne pas se présenter à l'examen final, après plusieurs années d'une formation qui leur garantit pourtant un débouché professionnel.

Ainsi, parmi les 273 normaliennes et normaliens formés en Équateur dans les années 1905-1920, en 1921, 20 occupent des postes hiérarchiques (*Directores de Estudios, Visitadores Escolares*), 205 enseignent dans un établissement scolaire, et 48 ont choisi une autre profession, soit 20% de cette population. Ils sont même 30% environ si l'on exclut la population féminine de ces statistiques, qui pratique moins fréquemment "l'évasion" (Fell, 1993 : 378). Ces chiffres éclairent la triste situation de l'éducation en 1924, à la veille de la chute du régime libéral, qui manque cruellement de maîtres pour ses écoles. La population équatorienne est de 2 000 000 d'habitants, parmi lesquels environ 300 000 seraient scolarisés. En réalité, ce chiffre ne devrait pas dépasser les 100 000, éduqués par seulement 2 595 enseignants, dont uniquement 242 normaliens (Uzcategui, 1981 : 339).

La dynamique laïque "missionnaire" enseignante, pourtant exaltée dans les nombreux textes officiels du régime libéral, est un discours vide de sens. Cet esprit, présent dans le cas mexicain des *maestros misioneros* ou chez certains enseignants adventistes (10), est absent en Équateur. En effet, l'État demeure incapable de forger au sein des Écoles Normales une réelle croyance et confiance dans le rôle du maître laïque, serviteur de la Nation. L'idéal nationaliste, laïque, social et démocratique revendiqué par Daniel Proaño à l'occasion de la fondation des premières Écoles Normales ne parvient pas à prendre corps. En cela, l'Équateur diffère du Mexique de la Révolution, où les jeunes instituteurs s'enrôlent pour enseigner dans les zones les plus reculées. Le prestige intellectuel indéniable qu'acquièrent les normaliens en Équateur implique rapidement une rupture avec le travail de terrain. Celle-ci souligne l'incapacité du pouvoir à créer un mouvement d'enthousiasme, susceptible de faire naître dans le corps enseignant équatorien ce sens du dévouement qui caractérise l'esprit normalien mexicain. Les Écoles Normales équatoriennes se caractérisent en ce sens par un certain élitisme. Car si l'élitisme, pédagogique et intellectuel, valorise l'enseignant et tend à le réhabiliter socialement, il l'éloigne de ce que doit être sa fonction première : éduquer les masses, notamment rurales.

C'est dans ce contexte que prend sens la démarche de mythification de l'enseignant normalien. Le présenter comme l'apôtre de l'éducation du Peuple revient en quelque sorte à masquer une réalité bien éloignée des discours. Il en va sûrement de la survie des Écoles Normales. Critiquées, fortement ébranlées par l'opposition, pouvant être remises en cause à tout moment, les Écoles Normales doivent impérativement apparaître comme un succès. L'échec notoire doit être compensé par un succès qui légitime l'existence des Écoles Normales. Le discours mythifiant est censé constituer une preuve du succès des Écoles Normales, permettant d'opposer au constat négatif, celui du nombre réduit de maîtres, l'idée de leur qualité supérieure, de leur enthousiasme et de leur dévouement : s'ils sont peu nombreux, les maîtres laïques n'en sont que plus efficaces.

(10) Sur l'esprit des enseignants adventistes, voir l'étude du cas péruvien par Fell, 1988 : 445-455.

1. 2. Vers le renouveau pédagogique et la reconnaissance du corps enseignant (1912-1925)

En ce qui concerne la diffusion de l'idéologie libérale, l'amélioration de la formation de l'enseignant et surtout la valorisation (à ses yeux comme aux yeux de l'ensemble de la société) de son statut professionnel, les revues, bibliothèques et musées pédagogiques ouvrent la voie de la constitution d'un corps homogène et uni. Le groupe prend conscience de sa propre existence grâce aux échanges, rencontres et correspondances que suscitent ces initiatives. Les revues notamment sont un moyen de communication à échelle nationale qui réunit les enseignants autour du thème de l'école et de la pédagogie. Pour développer les contacts entre les différents enseignants du pays sont organisées des conférences pédagogiques, nous l'avons vu. Rapidement, les contacts entre les enseignants eux-mêmes et avec l'État, contacts qui doivent conduire à une fusion des groupes, s'institutionnalisent.

Le 9 octobre 1911, le ministre Dillón crée la Société Pédagogique du Pichincha, dont les présidents sont Homero Viteri et Carlos T. García, deux normaliens (Discursos pronunciados en la inauguración de las Escuelas Normales de maestros de enseñanza primaria y la nocturna de adultos, 1901). Cette association est la première organisation d'enseignants équatoriens du primaire et du secondaire dans l'histoire du pays. Auparavant, seuls les enseignants de l'Université se réunissaient régulièrement autour d'associations, et on ne percevait pas l'intérêt pour les enseignants du primaire et du secondaire de se réunir. Rassemblés autour de la défense commune de leurs intérêts, de leur statut, de leur formation, ces derniers commencent à révéler un esprit de corporation.

D'autre part, les Écoles Normales équatoriennes parviennent à améliorer leur organisation et la formation proposée grâce à deux missions pédagogiques allemandes, l'une en 1914, l'autre en 1922, qui marquent un renouvellement de la pédagogie en Équateur. Le 22 novembre 1913 (Informe..., 1914 : 35), arrive la première mission allemande, engagée par Dillón en septembre 1913. Il est intéressant de noter que la mission est reçue avec enthousiasme. En elle sont déposés les espoirs du renouveau de la formation enseignante. Les ministres sont en effet conscients que les Écoles Normales, malgré tous leurs efforts, ont du mal à atteindre les objectifs initialement fixés avec un optimisme exagéré :

“Los regímenes que, desde 1895 se han sucedido en el Poder sí tendieron a ese fin, [la formación de nuevos educadores, de verdaderos educadores, en la Institución Normalista que entre todas las del ramo es la más importante]; pero, desgraciadamente, (...) no pusieron para alcanzarlo los medios más adecuados.” (Informe..., 1914 : 36)

Le chef de la mission est le Docteur en philosophie et professeur August Rubbel. Elle se compose également de Walter Himmelman (professeur à l'école de Lamdenberg, au collège national de Lisbonne, puis dans plusieurs Écoles Normales allemandes), Otto Scharnow (professeur au lycée de Zulichau et directeur de collèges à Berlin), Franz Warzawa (professeur spécialisé en sciences naturelles), Hélène Sohler (professeur à l'École Normale royale de Rotterdam) et Eléonor Neuman (professeur en collège et lycée à Burpleifurt) (Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador... : 62). Cette mission s'élargit quelques mois plus tard. Récemment nommé,

le nouveau Ministre Sánchez engage 11 professeurs supplémentaires, dont un spécialisé en éducation maternelle, en *kindergarten* (Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador... : 64). Cette arrivée déclenche une campagne anti “mission allemande”, dirigée par les conservateurs et les religieux. La lutte idéologique autour du thème de l’éducation est loin d’être éteinte, et les attaques contre les normaliens se répètent toujours à la fin des années 1930. Les conservateurs sont en effet conscients de l’enjeu que représentent pour le processus de sécularisation nationale les Écoles Normales.

La mission allemande engagée par Dillon se charge de réorganiser le fonctionnement des écoles et de sélectionner les candidats au titre de maîtres. Elle établit l’étude de la méthodologie d’enseignement et diffuse les thèses pédagogiques de Herbart. Elle ajoute aux matières déjà enseignées des heures supplémentaires de cours, privilégiant les domaines de compétence d’un professionnel de l’enseignement : psychologie, pédagogie et didactique. Dans un souci de mise en pratique des connaissances, des écoles “annexes”, qui deviennent des “écoles modèles”, sont créées afin que les apprentis enseignants puissent mettre à l’épreuve leurs acquis. La notion de stage pratique pour l’enseignement est introduite, pour la première fois dans l’histoire éducative du pays. Les réformes et expériences sont porteuses, car l’école annexe du “Juan Montalvo” est considérée, dès les années 1917, comme la meilleure école de Quito. Dans son rapport de 1916, Sánchez fait état d’un bilan général positif. Il décrit ainsi les programmes rénovés des Écoles Normales :

“Los estudios que se hacen en el Instituto “Juan Montalvo” están por encima de los de cualquier colegio de Enseñanza Secundaria de la República (...). Lo que acabo de afirmar se refiere más directamente a las materias de estudio general : Cívica, Moral, Historia, Castellano, Matemáticas, Geografía. En cuanto a la enseñanza de las ciencias profesionales: Psicología, Pedagogía, Metodología, etc., y en orden a la práctica docente, la veintena de alumnos que han salido del Instituto en los dos últimos años, han puesto de relieve a cuantos han parado la atención en ello, que conocen su misión y saben cumplirla debidamente.” (Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia... presenta a la Nación, 1916 : 49)

La professionnalisation des Écoles Normales n’est pas le seul fait du renouvellement du personnel enseignant et de ses méthodes de travail. Elle s’accompagne d’une série de mesures qui reconnaissent, sur le plan professionnel, la nécessaire formation pédagogique des enseignants et qui font des Écoles Normales l’institution nationale seule à même d’assurer cette formation.

Dans son rapport de 1914, Sánchez dénonce les incohérences des mesures prises par ses prédécesseurs, qui ne reconnaissent pas au primaire l’importance qu’il mérite. Il recommande de créer d’abord des écoles primaires de bon niveau et ensuite seulement de développer le secondaire. Il souhaite l’abolition des distinctions entre catégories d’écoles, en faveur de la création d’écoles uniques et complètes, afin que les élèves les plus isolés aient aussi droit aux écoles de première catégorie, généralement situées dans les villes, et puissent éventuellement accéder au secondaire (Informe..., 1914 : 25). Cela

implique la réorganisation du travail des maîtres et l'abolition, pour eux aussi, de la distinction des catégories. Désormais, un même maître par école doit pouvoir faire cours à toutes les classes : le matin aux plus jeunes, et l'après-midi aux plus âgés. Les Écoles Normales doivent à leur tour offrir une formation identique et de meilleure qualité encore, préparant le normalien à tous les cycles de l'enseignement (Informe..., 1914 : 25).

Par ailleurs, pour parvenir à l'uniformisation nationale de l'enseignement privé, Sánchez propose que le Directeur de l'école et les maîtres soient obligatoirement diplômés de l'École Normale ou aient reçu un titre de même niveau après un examen devant la direction des études. L'intention est de parvenir à contrôler les établissements religieux, à défaut de pouvoir complètement les séculariser. Evidemment, ce projet n'aboutit pas. Il déclenche une violente opposition parmi les milieux conservateurs qui voient dans cette mesure un attentat contre l'école catholique. Toutefois, bien qu'il ne se réalise pas, il témoigne de la volonté d'homogénéiser les formations enseignantes et souligne la valorisation de la formation donnée dans les Écoles Normales, de la part des pouvoirs publics en général et non plus seulement d'une poignée de ministres. Sur cette lancée, le contrat passé avec les pédagogues allemands est renouvelé, en 1917, pour deux années supplémentaires (Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador... : 73). Constatant les effets bénéfiques de la mission allemande, Sánchez envisage l'avenir sereinement. Il conclut déjà son rapport de 1916 par la vision d'une éducation totalement réformée grâce à un nouveau corps enseignant :

"No está, pues, lejano el día en que la sociedad ecuatoriana rinda a los preceptores Normalistas el homenaje que les corresponde por su obra generosa y noble". (Informe..., 1916 : 50)

À son départ en 1919, la mission aura formé de plus de 100 enseignants et rédigé de nombreux plans d'études et règlements : règlement du régime scolaire, règlement général de l'éducation primaire, quatre plans d'études pour les différentes catégories d'écoles et l'École Normale. Le règlement du régime scolaire de 1916 illustre parfaitement l'apport réorganisateur de la mission. Il prévoit en effet l'aménagement des horaires de classe, notamment des pauses entre chaque cours et des récréations. Il exige aussi une évaluation régulière du niveau de la classe, sous forme de contrôles et de moyennes, et non d'examens finaux (Informe a la Nación - Ministerio de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc., 1920 : 25-27). Le travail réalisé dépasse le seul cadre des Écoles Normales, pour réformer le fonctionnement plus général des écoles et collèges. La mission, et avec elle l'École normale, a pris le relais des Conseils Scolaires, incapables de mener à bien cette tâche.

C'est également à la mission allemande que l'on doit l'*Atlas de construcciones escolares* et *Mobiliario y material escolar* (Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador... : 77-79). Ces livrets définissent ce que doit être l'environnement scolaire et établissent des listes de matériel indispensable à l'enseignant. Ces listes s'imposent comme une évidence aujourd'hui et pourraient passer pour superflues. Mais il suffit de relire les descriptions des rapports sur la vétusté des établissements pour comprendre que cette pauvreté n'est pas seulement due au manque de moyens. À la fin

des années 1910, en Équateur, la prise de conscience par les enseignants de la nécessité de matériel, de cartes, de pupitres, de tableaux, etc., pour faire cours n'avait toujours pas eu lieu.

En fait, et c'est bien là son grand succès, la mission allemande a su insuffler un élan nouveau dans le développement de la pratique pédagogique. Elle a joué un rôle décisif dans le développement de l'éducation équatorienne. Avant son arrivée, seuls quelques rudiments des méthodes de Herbart étaient appliqués, et ce, de manière exceptionnelle. Elle a solidement implanté la pédagogie herbartienne qui, malgré toutes ses imperfections, représente un énorme progrès. Surtout, elle a transformé l'École Normale en un centre pédagogique "moderne", d'avant-garde, prestige qui rejaillit tout naturellement sur la profession enseignante et le corps professoral en germe.

Fort de ce succès et convaincu de la nécessité de poursuivre dans cette voie, le gouvernement en place passe, en 1921, un nouveau contrat avec 14 professeurs allemands, qui arrivent en décembre 1921 et janvier 1922 (Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc. presenta a la Nación, 1922 : 63) et commencent à travailler dès mars 1922. Cette mission introduit des méthodes nouvelles, inspirées des théories de Decroly, Dewey ou Kerschensteiner (Tobar, 1953 : 89). Elle participe activement à la rédaction d'ouvrages scolaires, en collaboration avec les professeurs équatoriens, et développe ainsi grandement le nombre de textes scolaires nationaux qui tentent de mettre fin à l'importation de textes étrangers.

Parallèlement, en 1923, le ministre Vásconez obtient du Congrès la suppression de la possibilité d'obtenir le titre de maître d'école primaire supérieure sans passer par l'École Normale. Celle-ci est plus que jamais le centre de l'activité pédagogique du corps enseignant. D'ailleurs, le nombre d'années d'études à l'École Normale passe à six. Symbole de cette reconnaissance officielle, en juillet 1924, a lieu l'inauguration du nouveau local devant recevoir le "Juan Montalvo", plus vaste et moderne, dont les travaux avaient été lancés en 1919 (Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales... : 186).

Quels sont les effets de la professionnalisation des Écoles Normales et de la continuité de la politique libérale dans ce domaine ? Premièrement, un corps enseignant digne de ce nom, dont la constitution était projetée dès 1895, parvient timidement à voir le jour pour s'affirmer comme tel à partir des années 1916. Les associations professionnelles fonctionnent et deviennent de plus en plus actives. Ainsi, le 9 octobre 1919, la Société Pédagogique du Pichincha, à l'occasion de son huitième anniversaire, convoque la première assemblée des enseignants de la province (Informe..., 1920 : 71). Cette réunion remporte un grand succès. Les enseignants se reconnaissent dans la "corporation", unis face aux difficultés matérielles et à l'opposition cléricale et conservatrice qu'ils rencontrent, rassemblés autour d'une formation identique et l'esprit qu'elle insuffle. D'ailleurs, en 1920, d'autres associations d'enseignants se créent, la *Asociación de preceptores* de Guayaquil, et la *Asociación de preceptores* de Portoviejo (Informe..., 1920 : 72).

Les enseignants, rassemblés dans des organisations structurées et soutenus par leur ministre, oeuvrent en faveur de l'amélioration de leurs salaires et de leurs conditions de vie et obtiennent la reconnaissance sociale de leur statut. Ainsi, la loi d'augmentation des salaires de 1919 mérite d'être soulignée, tant la réévaluation est importante. Le

Congrès vote en effet un décret qui augmente les salaires de toute l'échelle de la manière suivante : de 40% pour les salaires mensuels entre 0 et 40 sucres, de 35% pour les salaires entre 40 et 60 sucres, de 20% pour les salaires entre 60 et 80 sucres et de 10% pour les salaires de plus de 80 sucres (Informe..., 1920 : 15-16). Ces acquis sont confortés en 1923. Le Congrès de 1923 vote la loi dite de *Jubilaciones*, qui définit le régime des retraites pour les enseignants du primaire et du secondaire (Recopilación de las principales leyes de educación, 1957 : 63-65). Le versement des pensions rencontre évidemment de nombreuses difficultés, étant donné la crise économique et l'affaiblissement politique de régime. En fait, ces acquis se concrétisent rarement. L'Équateur ne parvient donc pas à rattraper son retard en la matière sur d'autres pays comme l'Argentine ou le Chili. Toutefois, ces mesures font preuve d'une avancée sociale en faveur du corps enseignant. Valorisé socialement et professionnellement, l'ensemble du corps enseignant séculier équatorien commence à s'intégrer à la vie du pays, alors qu'il était à ses débuts un petit groupe marginalisé par son orientation laïque.

Soulignons également l'avancée que représente le décret de 1919 dans la reconnaissance du rôle des enseignants du primaire. Le décret de 1919 n'augmente pas uniformément l'ensemble des salaires mais accorde des augmentations substantielles aux plus bas salaires, les plus élevés n'étant augmentés que de 10%. Or les enseignants du secondaire jouissent de revenus beaucoup plus confortables et d'une meilleure reconnaissance sociale, alors que les enseignants du primaire sont les "prolétaires" méprisés de l'éducation. L'augmentation qui comble l'écart entre les revenus manifeste bien la volonté de rehausser le prestige social du primaire par rapport au secondaire, en faveur de la consolidation générale d'un corps enseignant homogène et solidaire.

D'autres mesures, symboliques, vont dans ce sens. Elles marquent la reconnaissance de la mission du corps enseignant des écoles auquel des hommages de plus en plus fréquents sont rendus. Le 20 mai 1920, le Président Baquerizo Moreno décrète une fête annuelle de l'enseignant, le *Día del Maestro*, fixée le 13 avril (Informe..., 1920 : 19), valorisant ainsi son importance dans la société équatorienne.

La consolidation du corps enseignant se manifeste essentiellement dans le grand essor des sciences de l'éducation, lancé par les Écoles Normales. L'intérêt en faveur de la pédagogie se manifeste clairement à travers la multiplication des revues, des essais et des articles auxquels participent les normaliens et leurs enseignants. Cet essor est rapide, et en une dizaine d'années ces revues trouvent un public plus large, même si nombre d'entre elles dépassent rarement les trois numéros. Les auteurs et rédacteurs sont des personnalités du monde enseignant, parfois des ministres. Mais de plus en plus, les enseignants publient. Les thèmes abordés sont d'une manière générale très concrets. Ils parlent de la réalité équatorienne, dressent des bilans et proposent les orientations à suivre pour une amélioration.

Quelle que soit la qualité scientifique de ces articles et revues, leur vitalité témoigne du succès de l'implantation d'une pédagogie nouvelle, d'inspiration européenne. Par ailleurs, une réflexion pédagogique équatorienne apparaît, et ce doublement. En effet, non seulement les thèmes abordés portent sur l'Équateur, mais leurs auteurs sont également équatoriens. Notre intention n'est pas ici de faire la liste exhaustive de ces parutions. Nous nous contentons d'en citer les principales, notamment celles qui

émanent d'organisations enseignantes, témoignant ainsi de leur professionnalisation et de la constitution du groupe autour de son métier : la pédagogie.

En mars 1914, paraît le premier et unique numéro de la revue pédagogique éditée par le Ministère de l'Instruction Publique, *Revista de educación* (Informe..., 1914 : 84-85). Il y explique le choix de ses orientations et la nécessité de mettre en oeuvre le plus rapidement possible les réformes, insistant sur le rôle de l'enseignant et valorisant sa fonction "modernisatrice" dans la société équatorienne. En mars 1917 paraît le premier numéro de la revue mensuelle de pédagogie *El Magisterio Ecuatoriano*, dirigée par le professeur du secondaire Carlos T. García (*El Magisterio Ecuatoriano : Revista Mensual de Pedagogía*, 1918-1922). Elle compte plusieurs chroniques sur des sujets aussi différents que le foyer, l'agriculture, le monde pédagogique, la pratique (leçons en classe), les documents officiels, la chronique scolaire, la bibliographie. La revue est publiée pendant cinq années. Cette longévité représente déjà un exploit et illustre l'intérêt grandissant pour la pédagogie. Les collaborateurs de cette revue sont des illustres représentants de l'enseignement équatorien : Daniel Enrique Proaño, Alejandro Andrade Coello, Fernando Pons, Salvador Morales, qui écrivent des articles sur l'éducation civique, l'histoire, la géométrie. En 1918, *El magisterio ecuatoriano* publie un ensemble de 15 chapitres du livre de Fernando Pons, *El principio y la práctica en asuntos pedagógicos y principios psicológicos* (11). Ils reprennent en fait les théories et enseignements donnés par Pons à l'École Normale. La revue espère ainsi diffuser un enseignement de qualité auprès des enseignants moins bien formés et éloignés de Quito, diffusion qui doit également participer à leur intégration au sein du jeune corps enseignant qui se forme autour du noyau dur des Écoles Normales.

En 1917, la Société des instituteurs de l'Imbabura publie à Ibarra la revue *El maestro de escuela* (1921-1922), de laquelle il reste trace de huit numéros. Cette revue, émanation du corps enseignant national et laïque, défend les réformes libérales mais laisse aussi une part assez grande aux revendications des enseignants. À plusieurs reprises, divers auteurs exigent que les maîtres soient représentés au Congrès. Ces auteurs, parmi lesquels des normaliens, conscients d'être une nouvelle élite en matière éducative, pensent pouvoir mettre leurs compétences au service de la gestion du pays. D'où la volonté de siéger au Congrès non seulement pour défendre leurs intérêts, mais également ceux de la nation. De même, des instituteurs y critiquent les réformes favorables essentiellement au secondaire et au supérieur, et souhaitent voir leur mission de terrain, dans les écoles primaires, reconnue et valorisée. Parlant au nom de tous les enseignants, et témoignant en cela de leur rassemblement spontané en un corps professionnel partageant des intérêts communs, ils estiment en effet qu'ils jouent un rôle prépondérant dans la modernisation du pays. De même, en juin 1919 paraît le premier numéro de la revue pédagogique *El educador*, dirigée par Pablo J. Gutiérrez et Alejandro Andrade Coello. Elle atteint les 3 numéros. La revue espère contribuer à la modernisation des méthodes d'enseignement en diffusant les dernières théories et des

(11) Nous avons pu consulter ces chapitres dans les numéros 22-25, et 27-29 de *El Magisterio Ecuatoriano : Revista Mensual de Pedagogía*.

conseils pratiques, auprès des enseignants du pays (12). La même année voit la parution du premier numéro de la revue dirigée par Leonidas García, *Educación* (13).

Il est intéressant de souligner la contribution que peuvent apporter ces revues à l'uniformisation dans le pays des méthodes d'enseignement, même s'il est difficile d'évaluer leur impact réel. En diffusant la pédagogie scientifique libérale, elles sont à même d'homogénéiser la pensée enseignante et de ce fait unifier un corps professoral encore trop disparate. Il y a fort à parier que la majorité des enseignants, en particulier ceux du primaire, particulièrement démunis, n'ait pas accès à ces revues, ou qu'ils ne ressentent pas d'intérêt particulier à faire évoluer leur enseignement. Il n'en reste pas moins que les revues diffusent, au moins dans les capitales régionales, déjà organisées en associations, les théories nouvelles prônées par les missions pédagogiques allemandes.

À partir de années 1920, l'intérêt pour les sciences de l'éducation ne cesse de grandir. Les deux conférences nationales, qui se tiennent en 1916 et 1920, y sont pour beaucoup (Informe..., 1920 : 31-34). La longévité des parutions à partir de cette période, comparée à celle de la décennie précédente, mérite d'être soulignée. Citons-en deux exemples. En février 1921, la revue éditée par la Société pédagogique du Chimborazo, formée par les enseignants de la région et la Direction des études, *Cultura pedagógica* est de diffusion locale. Elle atteint cependant 24 numéros, et paraît jusqu'en mars 1924 (14). Par ailleurs, en mai 1925 paraît le premier numéro d'une revue généraliste, mais qui consacre une grande partie de ses pages à l'éducation, *El Globo*, dirigée par le normalien César Sylva. La revue se distingue par sa longévité et sa régularité : elle paraît jusqu'en septembre 1929, avec un total de 53 numéros (*Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales...* : 355).

Autres témoignages d'un corps enseignant qui tend vers l'homogénéité, les conférences pédagogiques rassemblent les représentants des enseignants du pays. Elles participent, encore plus sûrement que les revues et essais, à la dynamique générale de renouveau, d'uniformisation et de nationalisation des méthodes d'enseignement autour de l'action sur le terrain du corps enseignant. Du 13 au 26 août 1916, se tient avec succès la première Conférence Pédagogique Nationale, la *Primera Conferencia de Preceptores y Visitadores escolares* (Informe..., 1916 : 67-68), qui prétend analyser la situation de l'enseignement en Équateur et proposer des solutions concrètes, à partir des thèmes préparés par la mission allemande. L'objectif de ce travail *commun* entre maîtres, inspecteurs et cadres du ministère, est de réfléchir à l'élaboration d'un nouveau plan d'études pour l'instruction primaire. Le travail se divise en deux types d'activités ; d'une part des conférences sur l'organisation scolaire et sur le règlement général, exposées par August Rubbel, chef de la mission allemande, d'autre part une discussion-débat sur le plan d'études. Elles sont suivies de cours pratiques sur l'enseignement des différentes

(12) Nous n'avons pu avoir accès au document, mais nous avons pu obtenir les informations sur cette revue par l'article de Valdivieso, 1955 : 103.

(13) Seul le premier numéro est archivé, mais nous n'avons pas pu le localiser. Nous avons appris l'existence de ce numéro par le portrait de Leonidas García qui est dressé dans *Antología pedagógica ecuatoriana*, 1984 : 181-182.

(14) Ouvrage cité et commenté dans *Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales...* : 354-355.

matières prévues par le plan. Les enseignants n'y sont plus des employés devant appliquer des décisions prises "en haut", mais des collaborateurs du ministère et les acteurs mêmes des réformes dont ils doivent devenir le moteur. La reconnaissance de leur valeur professionnelle comme de leur poids dans la société est ici manifeste. Elle favorise bien évidemment la consolidation du corps enseignant amorcée au sein des Écoles Normales.

Dans la continuité de ce travail de réflexion commune, le 1er octobre 1920, le Président de la République, Alfredo Baquerizo Moreno, et le Ministre de l'Instruction Publique, Pablo Vásconez, convoquent la deuxième conférence pédagogique nationale, à Guayaquil (Informe..., 1920 : 33). Les programmes qui sont débattus sont proposés par le "Juan Montalvo" et ont été élaborés, dans un travail interactif, par les élèves et les enseignants. La conférence reçoit deux maîtres titulaires pour représenter les Sociétés Pédagogiques de chaque province, et de nombreux enseignants venus là par leurs propres moyens. Dans l'organisation comme la participation à ces conférences, le corps enseignant national en germe est présent. Les séances de réflexion sont ainsi menées par des Équatoriens, qui débattent de leurs problèmes, de la réalité équatorienne, en connaissance de cause. La pédagogie n'est plus une série de théories abstraites, importées d'Europe et inadaptées au terrain, mais elle s'inscrit dans l'univers équatorien. La réflexion menée se veut ainsi nationale. Les participants sont équatoriens, tout comme le sujet des débats, les règlements, les programmes, et les solutions à apporter. Il est intéressant de noter que les solutions proposées par les conférenciers rejoignent celles du ministère : nationalisation et "équatorianisation". Or le moteur de la nationalisation de l'enseignement sont les enseignants équatoriens, qui s'investissent personnellement et s'identifient ici à la mission modernisatrice de l'éducation, aux côtés de l'État. L'identification à cette mission réformatrice garantit, autant qu'une formation pédagogique uniforme ou la reconnaissance sociale du statut enseignant, la création d'un corps enseignant laïc d'État.

Si ce corps enseignant national n'est pas encore constitué comme tel à la chute du régime libéral, en 1925, il dispose déjà de structures et d'espaces de rencontres qui l'organisent et tendent à l'homogénéiser. Les régimes postérieurs s'efforcent de reprendre la politique libérale et en prolongent les axes en faveur du corps enseignant : une formation professionnelle uniforme censée uniformiser le profil des enseignants, la création d'espaces de rencontres pédagogiques (assemblées, revues) devant susciter une identification de l'enseignant avec sa mission professionnelle, la valorisation sociale de la profession considérée encore comme rebutante.

2. LE DIFFICILE ESSOR (1925-1946) : LES LIMITES DE L'ESPRIT DE CORPS

2. 1. Les dysfonctionnements des Écoles Normales et la fin de leur monopole

Les futurs enseignants sont toujours l'objet des attentions du pouvoir, aussi peu stable soit-il. Cela est possible grâce, justement, aux équipes en place dans les Écoles Normales du pays, notamment celle du "Juan Montalvo" qui prend la tête durant cette

période du mouvement en faveur des réformes pédagogiques. L'impulsion vient désormais autant de la base, du terrain, que du pouvoir. Les élèves et enseignants des Écoles Normales jouent ainsi un rôle continuateur des réformes entamées durant l'époque libérale et garantissent la stabilité de la politique pédagogique. Cette action semblerait prouver l'existence d'une consolidation du corps enseignant à travers le développement des Écoles Normales. Qu'en est-il dans la réalité des faits ? Les Écoles Normales sont-elles, comme le voulait déjà le libéralisme, le noyau autour duquel doit se construire le corps enseignant national ?

2. 1. 1. 1925-1931 : la continuité

En ce qui concerne la formation des enseignants du primaire, 3 Écoles Normales fonctionnent : l'établissement "Manuela Cañizares" et le "Juan Montalvo" à Quito, le "Rita Leccumber" à Guayaquil. Ce faible nombre d'établissements est insuffisant à satisfaire les besoins du pays. Plus grave, dans les années 1920, les promotions sont toujours assez réduites comme en témoigne le nombre restreint de diplômés du "Juan Montalvo". Il faut attendre 1934 pour qu'ils dépassent les 50.

Tableau 1 - Promotion de diplômés du "Juan Montalvo" (15).

Dès 1930, les *Informes* du Ministère de l'Instruction Publique demandent à ce

En 1921	12	En 1930	17	En 1939	0
En 1922	12	En 1931	38	En 1940	126
En 1923	11	En 1932	71	En 1941	85
En 1924	10	En 1933	24	En 1942	59
En 1925	23	En 1934	59	En 1943	47
En 1926	16	En 1935	27	En 1944	32
En 1927	3	En 1936	67	En 1945	23
En 1928	11	En 1937	27	En 1946	21
En 1929	11	En 1938	74	En 1947	55

que l'encadrement vienne de l'étranger afin de rendre les Écoles Normales plus efficaces (*Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación*, 1934 : 41). Plus généralement, les problèmes de la période libérale se prolongent tels quels dans les années 1930, non seulement par le recours à des pédagogues étrangers mais dans l'attitude même des normaliens. Par exemple, l'*Informe* de 1934 se plaint, comme vingt ans plus tôt, que les normaliens diplômés refusent de se rendre dans les écoles situées en zones rurales pour rester dans les grands centres urbains, compromettant leur mission de diffusion de l'éducation publique sur tout le territoire.

(15) Ce tableau synthétique est construit à partir des chiffres tirés des différents *Informes* correspondants. La promotion de l'année 1940 inclut les élèves qui auraient dû être diplômés en 1939.

Cependant, des mesures sont prises qui visent à améliorer l'enseignement tout en augmentant le nombre de diplômés. Ainsi, en octobre 1928, une École Normale masculine est créée à Cuenca, la "Manuel Juan Calle". Aussitôt, elle édite une revue pédagogique, *Orientaciones*, de diffusion locale qui ne dépasse pas les 6 numéros, mais qui témoigne de la volonté d'associer la formation professionnelle à la réflexion pédagogique et à l'engagement personnel des normaliens dans ce travail de réflexion. Rappelons que c'est cette réflexion de groupe qui a déjà suscité durant la période libérale une première identification des normaliens avec leur mission pédagogique, dénominateur commun d'un corps enseignant.

Simultanément, pour faire face à la pénurie d'enseignants, un décret est émis le 28 octobre 1929 qui crée des sections dites "pédagogiques" dans les collèges "9 de Octubre" et "Rocafuerte" de Guayaquil (*Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, Etc... presenta a la Nación en 1930*, 1930 : 32). Il autorise également les *bachilleres* à entrer directement en cours avancé des Écoles Normales. En effet, le décret N° 167 (Décret N° 167 *Ingreso de Bachilleres a los Normales* du 28 octobre 1929. *In : Informe...*, 1930 : 243) du 28 octobre 1929 permet aux bacheliers d'intégrer la dernière année d'étude des Écoles Normales pour augmenter le nombre des diplômés. À cela s'ajoute le décret N° 30 du 27 janvier 1930 (Décret N° 30 *Cursos de aspirantes al Magisterio* du 27 janvier 1930. *In : Informe...*, 1930 : 252-254) qui, toujours face à la pénurie d'enseignants et à la trop lente formation dans les Écoles Normales, crée des cours accélérés dans plusieurs provinces, les *Cursos de Aspirantes al Magisterio* (Uzcategui, 1981 : 162). Ces mesures, qui instaurent des sections parallèles aux Écoles Normales, nuisent cependant à la qualité et à l'homogénéité de la formation, car elles donnent seulement un certificat d'aptitude, après une session superficielle de formation durant les vacances scolaires, autorisant ces maîtres improvisés à enseigner. Face à l'urgence, le décret N° 30 est cependant renforcé l'année suivante par le décret N° 178 (Décret N° 178 *Ingreso al Curso de Aspirantes* du 2 août 1930. *In : Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, Etc... presenta a la Nación en 1931*, 1931 : 229-230) qui régit les modalités de l'accès des élèves aux *Cursos de Aspirantes* et le décret N° 197 (Décret N° 197 *Reglamento de los Cursos Intensivos* du 11 septembre 1930. *In : Informe...*, 1931 : 230-233) qui en régleme le fonctionnement et les exigences.

Si le primaire vit difficilement sur la lancée de l'époque libérale, la formation en vue du secondaire évolue considérablement durant les années 1925-1946 pour devenir une spécialisation à part entière. La formation des enseignants du secondaire passe en effet des Écoles Normales aux mains de l'Université. Désormais, les Écoles Normales voient leur monopole de la formation enseignante, déjà mis à mal par l'institutionnalisation des filières parallèles pour le primaire, entamé par la création d'une formation universitaire pour le secondaire. Elles perdent également en prestige, nouveau déficit qui se répercute directement sur la reconnaissance même, intellectuelle autant que sociale, du corps enseignant du primaire.

Le projet de donner une formation de type universitaire aux futurs enseignants date déjà des années 1920 mais il ne voit concrètement le jour qu'en 1929 à Quito avec la création de la Faculté de Pédagogie au sein de l'Université Centrale. C'est grâce à

l'insistance de Manuel María Sánchez (ancien ministre de l'Instruction Publique dans les années 1910) que sont appliqués les décrets de 1919, 1924 et 1928 à l'origine de la fondation de la faculté et jusqu'alors restés lettre morte. Le décret du 19 décembre 1929 (Informe..., 1930 : 102-103) fixe le plan d'études du centre d'enseignement pédagogique, prévu au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres dans le décret du 10 avril 1928. Le but est de former des enseignants du secondaire très qualifiés et en grand nombre. Cette Faculté des Sciences de l'Éducation, malgré des débuts quelque peu hasardeux, témoigne de l'acceptation de la pédagogie comme science à part entière parmi les sciences humaines. Elle marque aussi un souci de spécialisation que le besoin en personnel qualifié exige. Les facultés forment les enseignants du secondaire. Les Écoles Normales se chargent du primaire. L'approche professionnelle de l'enseignement est ainsi affinée (16).

La faculté de pédagogie débute avec 16 professeurs, 168 étudiants dont 22 femmes (Informe..., 1930 : 112-114). Le Programme défini en 1930 inclut la philosophie, la langue et la littérature castillanes, l'éducation morale et civique, l'histoire, la psychologie et les sciences biologiques, la géographie, les sciences naturelles, le français et l'anglais, le dessin et la musique (Informe..., 1930 : 103-104). Ce même programme se maintiendra durant plusieurs décennies. D'ailleurs, le pouvoir s'efforce de donner à la faculté les meilleures chances de réussite comme en témoigne premièrement l'équipe professorale. Parmi les premiers professeurs (Paladines Escudero, 1998 : 168), l'on compte d'éminents représentants de la vie intellectuelle et culturelle équatorienne de l'époque, et leur prestige n'est pas sans rejaillir sur la faculté.

Deuxièmement, soucieux de garantir à la faculté de solides promotions et un essor rapide, le gouvernement émet dès avril 1928 un décret devant faciliter le recrutement d'étudiants. Notons bien que cette mesure rend compte du manque de prestige de la carrière enseignante en Équateur qui provoque presque la faillite des Écoles Normales, nous l'avons vu. Attirer les étudiants passe ainsi par des mesures de nature financière et le décret décide l'exemption totale des frais d'inscription et l'attribution de 5 bourses d'études.

Cependant ces efforts sont insuffisants à garantir l'essor harmonieux de la Faculté. En effet, si la faculté fonctionne immédiatement après le décret, elle connaît rapidement une vie hasardeuse : elle est momentanément remplacée par un Institut de Pédagogie. La Faculté de Pédagogie et avec elle, celle de Philosophie et Lettres, ne sont définitivement rattachées à l'Université qu'en 1944 (Mena, 1980 : 95), après avoir été fermées à plusieurs reprises. Car la Faculté de Philosophie et Lettres est jugée subversive, d'où des fermetures en période de crise politique, comme en 1935 sous le gouvernement de Federico Páez. En fait, c'est seulement à partir de la fin des années

(16) Le décret de 1929 représente une nouvelle étape dans la professionnalisation de l'enseignement. Durant la période 1900-1925, il s'agissait de passer d'un enseignant non-formé, ou formé sur "le tas", à un professionnel détenteur d'un savoir précis à teneur scientifique. Désormais, à partir de 1925, la science éducative solidement implantée se ramifie. Il n'y a plus un type d'enseignant, mais plusieurs, avec des spécialisations différentes. Cet essor, cette forme d'irradiation du savoir pédagogique à plusieurs champs qui se définissent progressivement, est un signe de la relative bonne santé du mouvement pédagogique d'un Équateur pourtant en pleine crise économique.

1940 que la Faculté connaîtra un réel essor académique. Au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation, de Lettres et Philosophie, naîtront l'École de Journalisme en 1945, l'Institut de Langues, le Doctorat des Sciences de l'Éducation en 1948, l'Institut de Sociologie en 1950.

Les problèmes économiques et politiques du pays, à l'origine du développement hasardeux de la faculté de Quito, expliquent aussi la tardive création d'autres facultés de même nature dans les autres régions du pays (17). Les Facultés des Sciences de l'Éducation ne sont que deux en 1946. La formation universitaire d'enseignants pour le secondaire de 1925 à 1946 a du mal à représenter une alternative aux Écoles Normales. Et durant l'époque étudiée, l'apport essentiel de la création d'une formation universitaire pour l'enseignement se limite à la reconnaissance institutionnelle de la spécificité de l'enseignement secondaire et la ramification de la pédagogie comme "sciences" en différentes spécialités. L'impact sur la création d'un corps professoral du secondaire est, lui, nul.

Quelle est la portée de ces efforts ? Les Écoles Normales remplissent-elles malgré tout leur mission initiale, former des enseignants laïques en nombre suffisant ("quantitativement") et de haut niveau ("qualitativement") pour développer un corps enseignant "de choc" chargé de moderniser dans tout le pays les écoles ? Force est de constater qu'il n'y a ni de nouvelle politique de recrutement ni de nombreuses créations d'Écoles Normales. En ce sens, la continuité entre l'époque libérale et les années 1925-1930 est frappante jusque dans ses ambiguïtés et limites. Certes la création de la Faculté des Sciences de l'Éducation offre une formation professionnelle complémentaire à celle des Écoles Normales, mais elle est peu concluante et ses diplômés se dirigent vers le secondaire, non vers le primaire et moins encore vers les zones rurales.

Par ailleurs, quelles mesures sont mises en place pour lutter contre "l'évasion" ? Il faudrait mener une politique des salaires pour les enseignants des zones rurales afin de les y attirer et retenir. Or aucune disposition n'est prise dans ce sens, d'où les plaintes répétées des ministres de l'éducation dans leurs rapports. Les jeunes diplômés normaliens sont tenus d'effectuer un service en zones rurales, mais ils abandonnent leur poste dès que possible pour rejoindre les zones urbaines. Peu préparés à la réalité rurale, ils échouent souvent dans leur mission de "modernisation" scolaire, et quand ils y parviennent, ils quittent trop tôt leur poste pour que leurs efforts soient réellement suivis d'effets.

Les mesures prises sont en fait qualitatives et non quantitatives, et souvent dérisoires en comparaison de l'urgence de la situation. Parmi les mesures dérisoires figure une commande du gouvernement en 1926 pour importer du matériel supplémentaire

(17) Le développement de la formation universitaire à l'enseignement est très lent dans les autres capitales régionales. La Faculté de Philosophie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Guayaquil trouve son origine dans l'Institut Supérieur de Pédagogie et Lettres créé en 1940 seulement. En 1944, l'Institut est annexé à l'université qui le transforme en faculté. Fermée en 1951, la faculté ouvre de nouveau en 1952 avec le nom de Faculté d'Humanités et des Sciences de l'Éducation. Cette faculté, qui naît déjà tardivement, se développe lentement, avec la fondation en 1947 seulement de l'École des Sciences de l'Information, en 1952 de l'École de Langue et de Linguistique et de l'École de Documentalistes, en 1962 de l'École de Psychologie. Les autres Facultés de Philosophie et de Sciences de l'Éducation seront fondées plus tardivement encore, à Cuenca en 1951, à Loja en 1960.

notamment destiné aux laboratoires du “Juan Montalvo” et des modifications dans l’aménagement de ses locaux. De même, en 1931, l’*Informe* se félicite de l’exposition de travaux manuels organisée dans le but de développer la matière parmi les enseignants du primaire.

Pour leur part, les mesures “quantitatives” n’aboutissent pas. La première *Junta de Gobierno* de la Révolution Julienne décide d’augmenter les maîtres de 33% par l’émission du décret suprême N° 91 (Informe del Ministro de Instrucción Pública Correos, Telegrafos, etc, 1928 : 9), mais elle ne repense pas pour autant un système centralisé dont la gestion est toujours en 1925 extrêmement lourde. De même, le décret N° 166 du 25 octobre 1929 (Informe..., 1930 : 249-251) établit bien un *Escalafón del Magisterio Primario* pour attirer et retenir les bons éléments dans la carrière enseignante, qui fixe notamment un minimum de 80 sucres mensuels pour les maîtres de la Sierra et de 85 pour ceux de la Côte, mais son impact est limité. En effet, ce n’est pas au Ministère de l’Instruction de définir les salaires, mais au pouvoir législatif. Simultanément, le Congrès est prié d’examiner une augmentation de 1 000 000 de sucres pour garantir une augmentation de 10% des salaires tous les trois mois (Informe..., 1930 : 163), mais aucune décision n’est réellement prise.

Seules les mesures “qualitatives” priment. L’amélioration de l’enseignement par le biais de la modernisation de la pédagogie se manifeste dans la volonté d’introduire des méthodes nouvelles, de “pointe”, celles de l’école active. Ainsi, le décret N° 220 du 31 décembre 1929 autorise la création d’une école d’expérimentation pédagogique, qui applique les principes de l’école active (Informe..., 1930 : 250-251). Elle est construite à proximité du collège Mejía, doté d’une section normale, à qui elle doit servir de centre modèle. Parallèlement, le ministre envoie en Suisse le professeur diplômé du “Juan Montalvo”, Luis F. Torres, afin qu’il y étudie l’organisation et les principes de l’école active. Avec l’instabilité politique, le projet d’implanter la méthode est suspendu. Cependant, de nombreux feuillets circulent auprès des maîtres pour la promouvoir.

Cette diffusion, qui témoigne désormais d’un véritable engouement pour la pédagogie, est le fruit d’innovations complémentaires. En effet, le concept de la formation continue, pour professionnels en poste, prend corps à cette période pour la première fois dans l’histoire éducative du pays. Elle dépasse le cadre de la simple conférence pédagogique ou du colloque scientifique pour s’organiser en cycles de cours. Ainsi, en 1930, dans le but d’améliorer les compétences des enseignants, le Ministère crée les *Cursos de vacaciones* pour maîtres et professeurs (Informe..., 1930 : 43). À l’École “Juan Montalvo”, ces derniers peuvent recevoir pendant les vacances scolaires des cours de travaux manuels, chant et agriculture.

L’innovation, fait notable, ne se limite pas aux enseignants de la capitale où se trouvent le “Juan Montalvo” et le “Manuela Cañizares”, traditionnels moteurs des nouvelles expériences pédagogiques et de la création du corps enseignant depuis la Révolution Libérale. Du 10 février au 8 mars 1930, par exemple, se déroulent à Quito les premiers *Cursos para maestros del Litoral*, où se retrouvent 100 enseignants venus de la Côte et payés par l’État, et 38 qui y assistent par leurs propres moyens (Décret N° 5, *Cursos de Perfeccionamiento para Maestros del Litoral* du 23 janvier 1930. In : Informe..., 1930 : 255-256). On y reçoit des cours de psychologie, pédagogie, puériculture

et travaux manuels. Le but des cours est double : d'une part améliorer les connaissances des enseignants, d'autre part développer les relations entre eux et surtout entre les deux grandes régions qui ont tendance à s'opposer, la Côte et la Sierra. Le pouvoir cherche toujours à parvenir à un corps enseignant homogène et uniforme, légion au service de l'éducation d'État.

2. 1. 2. 1931-1938 : désordres et dysfonctionnements

Dans les années 1931-1938, la dépression économique provoque une exacerbation des contradictions sociales et une crise du pouvoir. Dix-sept gouvernements se succèdent, dont cinq pour la seule année de 1932, entrecoupés par une guerre civile. Les militaires apparaissent comme le seul groupe capable d'arbitrer la situation, dans un climat d'agitation sociale et de revendications populaires. Dans le domaine éducatif, les gouvernements s'empressent de nommer, révoquer, promouvoir arbitrairement leurs partisans, en dépit de la *Ley de Escalafón* et au détriment de l'esprit de corps des enseignants. Cette instabilité politique se répercute directement sur les Écoles Normales dont les fonds manquent cruellement et dont les enseignants sont pris à parti par le pouvoir. Ainsi le "Juan Montalvo" se met-il en grève en 1932 pour protester contre les salaires impayés, les exécrables conditions de vie des internes et les mauvaises conditions de travail de l'ensemble des élèves.

Evidemment, dans ce contexte d'instabilité, l'urgence est de faire fonctionner les institutions et non de les réformer. Cette nécessité explique que les innovations soient rares durant la période 1931-1938. Citons pour le "Juan Montalvo", le 13 novembre 1932, à la demande du directeur de l'institution Pedro Alfonso Castrillón, la réforme du *Reglamento de Tesis de Grado*, pour l'orienter vers la recherche pratique. À cette même époque est également émis le *Reglamento General de Exámenes*. Dans les deux cas, les mesures sont ponctuelles, se limitant à un aspect seulement de la vie de l'institution sans s'attaquer aux véritables problèmes.

César Mora est nommé directeur du "Juan Montalvo" mais des tensions surgissent entre lui et les élèves qui débouchent sur une nouvelle grève étudiante. L'École est même fermée en novembre 1934 puis rouvre après la destitution du directeur. Avec le directeur suivant, Reinaldo Espinosa, l'organisation interne des Écoles Normales est réformée pour donner plus d'importance à l'auto-gestion étudiante, selon les recommandations des dernières méthodes pédagogiques.

Plusieurs écoles primaires sont alors annexées au "Juan Montalvo" et deviennent des centres d'expérimentation et de pratique pédagogiques : l'école devenue "expérimentale" de Tumbaco, celle de San Pablo, celle de Conocoto, le Reformatorio de Menores de Quito et l'école pré-professionnelle. Il convient ici de souligner l'importance dans le cursus de l'aspect pratique : la pédagogie, loin d'être seulement théorie, est avant tout exercice de terrain. En ce sens, le directeur de l'École Normale prétend éviter l'écueil rencontré par les libéraux alors qu'ils prônaient l'herbartisme (18). Cependant, ces écoles laïques "expérimentales" sont toutes des écoles populaires

(18) Faute d'une mise en pratique suffisante de l'herbartisme par les élèves-maîtres, ces derniers en assimilaient mal les grands principes et récupéraient les leçons herbartiennes pour les

ou regroupant des élèves en difficultés comme le *Reformatorio*. Certes, leurs besoins sont énormes et il semble pertinent que les normaliens leur prêtent main forte, mais le fait qu'elles soient toutes populaires confirme le fossé entre une école laïque des pauvres et un enseignement privé pour familles plus aisées. L'école laïque est incapable d'attirer les élites et classes moyennes, témoignant de l'échec de l'implantation d'un enseignement de qualité dans les années 1930 puis 1940. Elle est l'école des "masses", et ce déficit de prestige rejaillit directement sur le corps enseignant laïque et nuit à son essor. Les maîtres laïques sont en effet les parents pauvres de l'éducation, mal rémunérés et de plus en plus victimes des décisions arbitraires du pouvoir. La profession ne parvient toujours pas à attirer les meilleurs éléments et réhabiliter un corps enseignant dont le dénominateur commun, bien davantage que la formation pédagogique (elle-même tendant à la dispersion), sont les précaires conditions de travail et de vie.

Osorio, pédagogue colombien, est engagé par le gouvernement en 1934 pour accélérer les réformes éducatives. Mais là encore, l'approche du problème est qualitative et non quantitative. Osorio s'attaque essentiellement au champ pédagogique comme en témoigne son travail dans les Écoles Normales, où il développe les excursions sur le terrain. Il faut attendre le gouvernement de Federico Páez et son ministre Carlos Zambrano pour que l'éducation soit comprise dans un champ plus large que la pédagogie. Dans le "Juan Montalvo" cette vision plus large se manifeste par des mesures économiques à but social et plus seulement pédagogique : les bourses sont augmentées, le nombre de postes également, des fonds sont alloués à l'achat de livres. Mais cette ouverture est de courte durée et ne suffit pas à donner le statut valorisant que la profession mérite, seul susceptible de structurer et professionnaliser un corps plus soucieux de sa survie immédiate que de sa mission pédagogique.

En effet, le régime se durcit et commence une période de dure répression politique qui se traduit par la volonté du Ministre José A. de Rubira Ramos (ministre de novembre 1936 à juin 1937) de contrôler le secteur éducatif. Il réprime très durement les protestations des enseignants et fait fermer le "Juan Montalvo" et l'Université Centrale. Pour faire cependant face au besoin en maîtres et professeurs, il dispose que les matières pédagogiques soient enseignées dans les collèges. Les Écoles Normales laïques, jugées par le pouvoir répressif trop contestataires, voient leur prérogative à former les enseignants davantage limitée encore. Les créations de filières parallèles de formation, les cours pré-professionnels dans les collèges et la formation pédagogique universitaire, concurrencent ainsi directement les Écoles normales et font contrepoids à leur influence sur le corps enseignant. Le monopole initial que la Révolution Libérale donnait aux Écoles Normales pour former les maîtres disparaît bel et bien, ce qui permet au pouvoir de contrôler les enseignants et leur orientation idéologique. L'effet secondaire est que le corps professoral, d'origine et de formation diverses, ne peut que difficilement parvenir à se constituer.

Pour éviter cet écueil et mettre fin à l'esprit de concurrence et de jalousie néfaste entre les enseignants Normaliens et ceux formés par les collèges ou les cours rapides, la loi d'avril 1938, promulguée durant la période progressiste d'Alberto Enríquez,

transmettre aux élèves selon la méthode traditionnelle : sous forme de leçon magistrale, dictée sans observation ni exercice préalable et apprise par coeur.

prévoit que les Écoles Normales deviennent des collèges, des collèges spécialisés dans les sciences de l'éducation. De même, le titre de normalien disparaît au profit de celui de bachelier des sciences de l'éducation (Uzcategui, 1981 : 186). L'objectif est de renforcer la cohésion du corps enseignant en éliminant le sentiment de supériorité des bacheliers par rapport aux normaliens et celui des normaliens par rapport aux bacheliers, au même moment où la loi prétend favoriser la création d'un Syndicat Enseignant. Les Écoles Normales, ramenées au rang de collèges, perdent ainsi leur spécificité initiale et représentent de moins en moins le noyau dur autour duquel doit se construire le corps enseignant national.

Le "Juan Montalvo" rouvre avec pour directeur de décembre 1936 à janvier 1939 le Général Telmo Paz y Miño. Ces trois années sans que la direction ne soit modifiée représente une période de stabilité pour l'École. Telmo Paz y Miño s'efforce d'instaurer un climat de dialogue bien que le gouvernement en place impose la terreur. Cependant, la crise nationale a un impact très net sur les Écoles Normales et les conditions de vie. Les locaux, meubles et matériel sont dans un état déplorable. Les élèves vivent dans la pauvreté et sont mal alimentés. La baisse du nombre de diplômés est immédiate, due à l'évaporation des élèves qui quittent l'École avant même l'obtention de leur titre pour fuir ces misérables conditions de vie. En 1937, ils sont seulement 27 diplômés alors qu'ils sont 67 en 1936.

En fait, si les promotions sont peu importantes dans les années 1920, le nombre de diplômés se maintient sans réelle baisse violente, à l'exception de 1927. En revanche, la courbe du nombre des diplômés des années 1930 est fort irrégulière. Les années difficiles — grèves et pauvreté — se répercutent immédiatement sur les promotions dont le nombre de diplômés chute aussitôt. Les dysfonctionnements ont bien un impact direct et dramatique sur l'essor des Écoles Normales et la constitution d'un véritable corps enseignant.

En 1937, selon l'*Informe* du Commandant Guillermo Burbano Rueda, ministre de juillet à octobre 1937, le pays compte 5 043 maîtres. Seulement 16,61% sont normaliens. Plus grave, si 7,75% sont des bacheliers, 43,75% n'ont absolument aucun titre et les restants, soit près de 30 % des maîtres, n'ont que des titres d'écolier (*Informe a la Nación*, 1936-1937, 1937 : 40). La formation professionnelle des maîtres laisse donc toujours à désirer et ce bilan, proche de la situation à la veille de la Révolution Julienne, témoigne de la difficile homogénéisation du corps enseignant.

2. 1. 3. 1938-1946 : dislocation du corps enseignant

La situation d'instabilité politique freine de nouveau le développement des Écoles Normales, notamment sous le régime de terreur d'Aurelio Mosquera Narváez. Celui-ci les fait fermer en 1939, pendant plus de six mois, en représailles du mouvement de grève qui protestait contre l'intervention du pouvoir dans la bonne marche de l'éducation et contre la "réorganisation" politique de l'université et des collèges. Les cours sont assurés de manière improvisée dans la rue ou sur les places, et aucune remise de diplôme ne peut avoir lieu. De plus, les salaires et bourses étant de nouveau suspendus, beaucoup d'élèves doivent quitter l'École.

La réouverture des Écoles Normales n'implique pas pour autant un fonctionnement correct. Les mesures des régimes autoritaires des années 1940, qui tentent d'étouffer les mouvements d'opposition au sein des universités et des Écoles Normales, expliquent les faibles fonds qui leur sont alloués. Les conditions de vie dans les Écoles Normales sont catastrophiques. Et la situation de crise ampute davantage encore le pouvoir d'achat de l'ensemble des enseignants, qui vivent déjà misérablement. Les remarques des années 1900 sur la pauvreté des enseignants qui expliqueraient le peu de candidats capables à cette profession, sont plus que jamais d'actualité quelque quarante années plus tard.

Dans les années 1942-1946, le nombre de candidats aux Écoles Normales et au professorat en général est en chute libre. Méprisé par un pouvoir méfiant, frappé de plein fouet par la répression comme par la crise économique, le professorat perd le peu de statut social qu'il avait acquis depuis les réformes libérales. Le nombre de diplômés en témoigne. Les promotions du "Juan Montalvo" comptent encore 85 diplômés en 1941, mais leur nombre baisse régulièrement et dépasse à peine la vingtaine en 1946. Ce sont les cours réguliers qui sont les plus touchés, d'une part par "l'évasion" de normaliens déjà inscrits et d'autre part par la chute du nombre de candidats à la carrière professorale. Ceux qui envisagent malgré tout d'enseigner s'inscrivent dans les cours intensifs de cycle court. D'ailleurs, si les promotions du "Juan Montalvo" se maintiennent autour d'une moyenne annuelle de 70 diplômés environ entre 1938 et 1942, c'est seulement grâce aux Cours Intensifs. En effet, la qualité de formation pédagogique y est moins performante mais le cycle court permet aux élèves de conserver parallèlement un travail grâce auquel ils survivent.

La parenthèse progressiste de la Révolution de mai 1944, avant le retour à la dictature en 1946, se manifeste dans le domaine éducatif. La coalition qui renverse Arroyo del Río en 1944 rassemble les défenseurs de l'enseignement laïque et reprend les orientations de la Révolution Libérale en faveur de la création d'un corps enseignant uni. Des mesures pour permettre aux Écoles Normales de fonctionner décemment sont ainsi prises.

En 1944, l'École Normale "Manuela Cañizares" lance la construction de nouveaux locaux, plus modernes. Le "Juan Montalvo" et le "Manuel J. Calle" organisent des Cours Intensifs. Les salaires sont augmentés en 1945 et un fonds est destiné aux réparations les plus urgentes des Écoles Normales. De même, soucieuse de donner aux enseignants des garanties quant à leur statut et évolution de carrière, l'Assemblée Constituante de 1945 adopte la *Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional* qui restera en vigueur 21 ans, avant d'être modifiée. Le texte va dans le sens d'une reconnaissance de l'enseignant. Mais tel qu'il est rédigé, il a des effets secondaires qui nuisent à la consolidation du corps professoral.

En effet, le nombre de maîtres formés par les *Colegios Normales* excède dans les années 1946-1948 le nombre de postes disponibles. D'où le chômage forcé des jeunes diplômés, malgré l'immense besoin en enseignants du pays, sans parler du coût pour l'État de la formation de maîtres par la suite inemployés. Les rivalités entre ces jeunes diplômés et les maîtres plus anciens nuisent au regroupement en associations communes et à l'identification des enseignants à une même mission. En ce qui concerne le temps de service, la loi tente de modifier maladroitement la période d'exercice. Avant 1928,

quand est fondée la *Caja de Pensiones*, l'État accorde la retraite aux maîtres avec 25 ans de service, voire 15 dans certains cas, ce qui alarme le ministre Dillón qui considère que c'est là alimenter le parasitisme public. La *Caja de Pensiones*, de son côté, calcule que le temps juste et économiquement nécessaire à assurer la retraite de tous les enseignants (les fonds proviennent de leurs cotisations) est de 35 ans de service continu. Malgré l'instabilité politique, certains connaissent une carrière ininterrompue de 40 ans, qui leur permet de se retirer avec une pension correspondant au salaire le plus élevé de leur carrière. En revanche, d'autres enseignants, victimes de l'instabilité, ne peuvent présenter 35 ans de carrière, même âgés de plus de 60 ans. Or la loi ne pense pas à harmoniser ses nouvelles dispositions avec celles de la *Caja de Pensiones*. Les jeunes maîtres doivent attendre plusieurs années, bloqués au même échelon et sans espérance d'ascension, avant d'atteindre les 60 ans d'âge limite préconisé par la loi pour prendre leur retraite. Il se crée un blocage à cause du goulet d'étranglement du départ en retraite qui empêche l'avancement des plus jeunes. En fait, les plus âgés cherchent à préserver leurs intérêts, ce qui renforce les différends entre générations.

Les tensions sont nombreuses, les postes clefs étant monopolisés par les plus anciens à leur seul profit. Cette appropriation des meilleurs postes par une élite enseignante est manifeste à travers les quelques cas, dénoncés et combattus, de ventes de la charge d'enseignant au plus offrant au sein même du Ministère de l'Éducation Publique et des Directions Provinciales de l'Éducation. Les représentants de l'institution s'approprient au nom du Ministère même des postes pour les vendre en dépit du règlement. Et l'appartenance à un parti politique est un argument décisif pour l'obtention d'un poste. Les luttes politiques se répercutent directement sur le milieu enseignant. La politisation est manifeste à travers le favoritisme et le clientélisme qui débouchent sur de profonds différends. Évidemment, les tensions nuisent à l'esprit de corps pour privilégier un certain opportunisme personnel.

Les diverses mesures des années 1925-1946, *a priori* favorables à l'**expansion** du corps enseignant, encore trop réduit, ont des effets pervers quant à sa **consolidation**. Pourtant, de nombreux efforts visent à cimenter l'esprit de corps, telles la multiplication des espaces de rencontres pédagogiques, sur la lancée des initiatives libérales.

2. 2. La multiplication des espaces de rencontres enseignantes : un moteur de la cohésion de groupe ?

Le régime libéral cherchait à promouvoir revues, bibliothèques, musées pédagogiques et conférences, c'est-à-dire des espaces de rencontres pédagogiques où les enseignants pouvaient échanger leurs expériences, faire part de leurs problèmes, envisager ensemble les solutions possibles. Ces rencontres devaient permettre non seulement une amélioration de la formation mais ouvrir la voie à la constitution d'un corps homogène et uni, s'identifiant à sa mission de par des préoccupations **pédagogiques** communes. Le groupe devait ainsi prendre conscience de son existence et de sa spécificité. Un des succès de la Révolution Libérale consiste d'ailleurs en une dynamique pédagogique qui se manifeste par la vigueur des débats et des revues, notamment durant la période 1920-1925, et qui débouche bien sur une naissante identification des enseignants avec leur mission. Rien d'étonnant à ce que la Révolution Julienne, dont le

projet éducatif se réclame des orientations libérales du début du siècle, s'appuie sur cette dynamique pour la prolonger. La continuité entre la période libérale et la période "post-libérale" est ici manifeste.

2. 2. 1. *Les assemblées et conférences pédagogiques*

Avec l'aide du pouvoir, le corps professoral poursuit ses réunions, désormais institutionnalisées, autour des colloques et conférences. Du 26 au 31 mai 1929, a lieu le Congrès National de Pédagogie (Informe..., 1930 : 41-42), dont le thème principal est l'orientation à donner à l'éducation équatorienne dans son développement, en tenant compte des contraintes budgétaires et des réalités nationales. C'est une discussion réaliste sur la situation du pays, dont le but est également de promouvoir l'école active.

Mais la thématique pédagogique cède de plus en plus le pas à des réunions qui prennent un caractère syndical. Cette évolution va dans le sens de l'organisation structurée à échelle nationale des divers corps professionnels du pays, artisans et employés notamment. Ainsi, un an plus tard, du 26 au 31 mai 1930, le Président de la République Ayora et son Ministre de l'Instruction Publique Manuel María Sánchez convoquent le *Quinto Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal* (Informe..., 1930 : 42-48), où la représentation est démocratique puisque les représentants de chaque École Normale et des maîtres de chaque province sont élus par leurs pairs (Informe..., 1930 : 46-48). La pédagogie comme exercice intellectuel cède la place à des préoccupations pratiques, et les débats s'orientent de plus en plus vers les modalités de la mise en place des nouvelles méthodes et l'exigence d'une revalorisation du statut des enseignants. La mise en pratique réelle des améliorations pédagogiques est désormais posée comme indissociable des moyens économiques, à commencer par l'amélioration du statut social des enseignants. Ces rencontres, à l'origine pédagogiques, deviennent ainsi peu à peu l'espace d'expression des revendications.

Surtout, les enseignants parlent directement avec les représentants du pouvoir politique pour influencer les décisions du Ministère. Ils ont leur mot à dire sur les réformes à venir. D'ailleurs, les sujets débattus témoignent de cette coparticipation : élaboration d'un projet de loi de l'éducation primaire et normale, organisation du système scolaire, l'école rurale, le plan d'études du primaire, les bases méthodologiques pour de nouveaux programmes scolaires, l'augmentation du nombre de maîtres d'école et l'amélioration de leur préparation (Ministerio de Instrucción Pública, 1930a). Ces thèmes ne sont plus seulement purement pédagogiques (liés exclusivement aux méthodes d'enseignement) mais concernent l'ensemble de l'organisation du système scolaire (fonctionnement éducatif). Le projet libéral d'un corps enseignant actif, c'est-à-dire co-producteur des réformes, semble prendre forme, en vue de la création d'une école équatorienne "nationalisée". Rapidement, les contacts entre les enseignants eux-mêmes et avec les représentants de l'État, contacts qui doivent conduire à une fusion des groupes, renforcent la "nationalisation" du corps enseignant (19).

(19) Le Ministère reprend les travaux de Congrès dont il fait d'ailleurs publier les conclusions dans Ministerio de Instrucción Pública, 1930b. Ces conclusions servent de point de départ à l'élaboration des textes mettant en place l'école rurale en Équateur, notamment *Nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana*, 1930, desquels s'inspireront ensuite les réformes de 1938.

Un événement illustre parfaitement tant l'essor des "sciences de l'éducation" que la volonté des gouvernements de la Révolution Julienne de les valoriser. Le 23 juillet 1929, l'Équateur est le premier pays d'Amérique Latine à adhérer au Bureau International de l'Éducation, à Genève (Bibliothèque Internationale d'Éducation, Genève, 1930). D'ailleurs, le représentant du B.I.E. et défenseur de l'école active, Adolphe Ferrière, se rend en Équateur pour y visiter des écoles et donner des conférences qui remportent un vif succès, participant même au *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal* (Informe..., 1930: 47). L'Équateur devient membre d'une entité internationale, reconnue mondialement dans le domaine de l'éducation. Le prestige des matières pédagogiques en est encore rehaussé, alimentant la curiosité pour les problèmes qu'elles posent et valorisant les professionnels de la pédagogie, c'est-à-dire les enseignants eux-mêmes.

La période d'instabilité politique des années 1931-1938 freine cette tendance. Elle correspond à une phase de désorganisation de l'institution éducative. Les Écoles Normales, dont les cadres jouent un rôle primordial dans l'organisation des rencontres, sont les premières touchées. Les régimes autoritaires par ailleurs nuisent à l'expression des enseignants et ne cherchent pas à les consulter. C'est seulement avec la parenthèse progressiste de la présidence du Général Alberto Enríquez Gallo que s'organise une nouvelle conférence nationale. En 1937 se réunit la Première Conférence Nationale des Recteurs de Collèges et Directeurs de l'Éducation, sous les auspices du Ministère. La phase dictatoriale des années 1938-1944 freine de nouveau cette dynamique. À cette époque a lieu une seule conférence nationale, en décembre 1941 à Guayaquil : le Premier Congrès d'Éducation Secondaire organisé par le collège "Vicente Rocafuerte" (Primer Congreso de profesores de Enseñanza Secundaria ..., 1941).

Ainsi, après la Révolution Julienne, le rythme et la consistance des conférences pédagogiques ne peut se maintenir suffisamment pour consolider un espace de rencontres qui s'institutionnalise pourtant dans les années 1925-1931. Les régimes autoritaires qui se succèdent de 1931 à 1944 ne voient pas l'intérêt de faire participer les enseignants aux prises de décisions éducatives. Pourtant, l'identification des enseignants avec leur mission pédagogique tend à s'affirmer. Mais après la Révolution Julienne, elle est davantage le fait des revues et essais, c'est-à-dire des espaces de rencontres littéraires.

2. 2. 2. *L'essor de la production pédagogique enseignante*

Dans ce contexte difficile, l'essor de la pédagogie et l'investissement personnel des enseignants dans leur travail se manifestent essentiellement à travers la multiplication des revues, des essais et des traités. En effet, l'appui du Ministère y est moins primordial et les revues, contrairement aux assemblées et conférences, parviennent plus facilement à survivre aux phénomènes de désorganisation de l'institution éducative.

Tableau 2 - Nombre de publications sur la pédagogie, en Équateur (20).

Jusqu'en 1900	6	1911-1920	27	1931-1940	170
1901-1910	4	1921-1930	49	1941-1950	168

(20) Le tableau est élaboré à partir des listes de parutions et des données contenues dans l'ouvrage de Tobar, 1948 : 146-153.

Ces quelques chiffres révèlent clairement les grandes étapes de l'essor de la pédagogie en Équateur. La Révolution Libérale marque un premier tournant : des 6 ouvrages parus avant 1900, seulement 1 paraît avant 1895. Puis l'intérêt s'aiguise avec les années 1910, notamment à partir de 1912. Ce développement accompagne la création et le timide essor des Écoles Normales : les auteurs de ces publications sont dans leur majorité des professeurs des Écoles Normales et des normaliens. La pédagogie se présente désormais comme un problème crucial et prioritaire, et surtout comme une solution d'amélioration de l'enseignement à partir des années 1910. Des 4 publications de la première décennie, on passe à 27 dans la seconde. Dès lors, le mouvement est lancé et ne s'interrompt plus. Leur nombre double quasiment d'une décennie à l'autre, jusqu'à atteindre les 49 publications dans les années 1920-1930, période à laquelle les promotions de normaliens et les organisations professionnelles enseignantes sont plus nombreuses.

Il convient de reconnaître que le nombre des publications est lui-même encore peu élevé à la fin des années 1920. Mais il faut ramener ce chiffre au contexte de l'époque. D'une part, les Écoles Normales connaissent un essor difficile et très lent. Il faut attendre l'arrivée de la première mission allemande, en 1914, pour que la qualité de l'enseignement et le nombre d'élèves augmente. D'autre part, durant toute cette période, notamment à partir des années 1914, les problèmes économiques du pays sont nombreux. À cela s'ajoutent l'indigence de la vie intellectuelle ; les prix élevés du papier et des imprimeries ; la population limitée du pays, et parmi elle, le faible nombre de lecteurs potentiels. La longévité des revues et la multiplication des parutions représentent, dans ce contexte, un relatif succès.

L'explosion du nombre des publications se produit dans les années 1930. L'influence extérieure, où la pédagogie est un souci majeur dans l'éducation, n'est pas étrangère à cet essor. L'instabilité politique de la période explique aussi cette augmentation : les Constituantes élaborent de nombreux projets de lois, suscitant un débat qui se matérialise dans les revues et ouvrages pédagogiques. Enfin, la multiplication de ces ouvrages va de pair avec celle des écoles et, d'une manière générale, la mise en place des structures scolaires et universitaires. En effet, ces publications se basent sur les expériences d'enseignement ; or ces dernières se développent en même temps que l'Instruction Publique, même si cette évolution est difficile.

Dans cette augmentation constante, qui s'accélère dès 1912 et qui se confirme par la suite dans les années 1930, il est possible de lire la construction du système éducatif national et le poids du corps enseignant dans cette construction. Car le phénomène de la parution des revues et essais pédagogiques n'est pas isolé. Lorsque l'on observe le rythme des éditions des manuels scolaires, dont les auteurs sont désormais des pédagogues équatoriens, force est de constater que le processus s'inscrit dans celui de la construction de l'Instruction Publique, aussi imparfaite soit-elle. Notre intention ici n'est pas de faire l'éloge des dynamiques libérales. Mais il convient de constater que les quelque cinquante années d'évolution sont payantes dans le domaine de la curiosité pédagogique puisqu'elle parvient à survivre aux phases de crises et de divisions internes.

Les années 1930-1940 sont fort instables, nous l'avons à plusieurs reprises souligné. Toutefois, les parenthèses en faveur de la construction de l'éducation

nationale permettent aux publications de recevoir certains appuis. Les Ministres de l'Éducation progressistes ont conscience du rôle que ces publications peuvent jouer dans la diffusion des théories modernes. Le ministre Carlos Zambrano du gouvernement de Fernando Páez, à l'Instruction Publique d'octobre 1935 à novembre 1936, favorise la réorganisation du Ministère de l'Instruction Publique et crée une *Sección de Publicación y Extensión Educativa* (Tobar, 1948 : 55). Elle doit promouvoir l'édition de manuels scolaires qui font cruellement défaut dans le pays mais aussi appuyer les revues pédagogiques des organisations officielles. La pédagogie et les publications pédagogiques en collaboration avec les enseignants représentent ainsi un axe de travail officiel et institutionnel pour les gouvernements progressistes, même si la qualité et la diffusion nationale de ces revues posent problème. Il faut en fait attendre 1947 pour que ces limites soient dépassées, avec la *Revista Ecuatoriana de Educación* qui débute en avril 1947. C'est dans cette revue que sont proposées trimestriellement des réflexions de fond sur l'éducation : éducation rurale et indienne dans les numéros 3 et 27, éducation des adultes et alphabétisation dans les numéros 4-7-8 et 19, éducation privée dans le N° 5, moyens de communication dans les N° 20-21, formation des enseignants dans les N° 25-34, supervision de l'éducation dans le N° 24, langue et langage le N° 2, réforme éducative et des cursus dans le N° 54.

L'avancée que représente la *Revista Ecuatoriana de Educación* survient relativement tardivement. Mais elle est un résultat tangible de la préoccupation pédagogique en plein essor durant la période 1925-1946 qui peut être comprise comme une phase de gestation, de maturation pédagogique en Équateur. Durant cette phase, les enseignants assimileront les enjeux de leur mission, développeront une réflexion pratique autour de leurs problèmes, apprendront à échanger leurs expériences, bref deviendront les professionnels de la pédagogie que projetait le libéralisme. Cette tendance, qui implique l'identification du maître avec sa mission, parvient-elle vraiment à consolider le corps enseignant ? Quelle que soit la qualité de ces travaux, ce qui mérite ici d'être souligné, c'est la formation d'une pseudo élite intellectuelle. Or quelle est son action sur le terrain ? Enseigne-t-elle aux "masses" et plus spécifiquement dans les écoles rurales ? Autrement dit, existe-t-il en 1946 un corps de "choc" modernisateur du pays ?

Force est de constater que les penseurs des revues et du "progrès" pédagogique sont bel et bien les membres, élèves, anciens élèves et professeurs des Écoles Normales Urbaines, non ceux des Écoles Normales Rurales créées à la fin des années 1930 (21) ni les maîtres de première, deuxième ou troisième classes travaillant dans les écoles populaires. En 1946, et les revues en témoignent, le Normalien est bel et bien un intellectuel, un chercheur, un scientifique des "sciences de l'éducation". La diffusion des idées se fait toujours d'en "haut" vers le "bas", la foule des enseignants peu ou pas formés. À ces derniers de lire les apports de l'élite normalienne et de les mettre en pratique.

(21) Ce n'est qu'en 1935 qu'est fondée la première École Normale Rurale à Uyumbicho, dans la province de Pichincha. Cette création est suivie de 5 autres en 1936. Les "Normales Rurales" sont au nombre de 11 en 1938, même si leur nombre diminue rapidement par la suite, faute de moyens et d'une réelle volonté politique, comme le précise l'Informe a la Nación del Ministerio de Educación Pública, 1942 : 42.

Les ambiguïtés manifestes dans les réformes de l'époque libérale sont toujours présentes en 1946. Certes, l'essor pédagogique va de pair avec une valorisation de l'enseignant : loin d'être un simple fonctionnaire de l'enseignement, ce dernier doit être co-producteur du système éducatif. Plus encore, il en doit devenir un penseur, un scientifique, un expert de la pédagogie. Mais le problème est bien que cette valorisation concerne exclusivement une minorité d'enseignants, celle des Écoles Normales Urbaines, même si ces dernières sont concurrencées par d'autres formations professionnelles enseignantes. Les implications en termes d'unification du corps enseignant sont évidentes. Si la formation du corps se fait systématiquement d'en "haut", le corps enseignant ne peut être homogène. L'identification à la mission pédagogique est ainsi plus forte dans les Écoles Normales que chez les enseignants à la formation moins prestigieuse.

Pourtant, durant les années 1930 et 1940 des organisations d'enseignants apparaissent et se structurent en syndicats. Elles s'expriment, malgré les vagues de répression, sur les problèmes éducatifs comme enjeux nationaux, accélérant l'entrée des enseignants sur la scène politique. Ces structures parlent en faveur de la consolidation d'un corps enseignant. Celle-ci ne serait alors pas le résultat d'une formation **pédagogique** partagée dans laquelle les enseignants se reconnaîtraient, mais le résultat de la défense d'intérêts **matériels et sociaux** communs, au-delà des différends. Il convient de vérifier cette hypothèse par l'étude des organisations d'enseignants, leurs actions et leur influence.

3. LES ORGANISATIONS ENSEIGNANTES : VERS UNE STRUCTURE SYNDICALE (1925-1946)

La constitution d'un corps professoral ne passe pas exclusivement par une formation uniforme et homogène ou un statut reconnu, mais aussi par une structure susceptible de créer une identité corporatiste. Ce corporatisme peut naître d'organisations où les enseignants se reconnaissent dans des intérêts et revendications partagés, dans des aspirations communes. Le libéralisme, désireux de créer des bataillons laïques et modernisateurs de la Nation, voyait déjà l'intérêt de promouvoir ce genre d'organisations. Les associations professionnelles fonctionnent dès les années 1910 et deviennent de plus en plus actives. Les enseignants se reconnaissent dans la "corporation", unis face aux difficultés matérielles et face à l'opposition cléricale et conservatrice qu'ils rencontrent. Rassemblés dans des organisations structurées et soutenus par leur ministre, ils oeuvrent en faveur de la reconnaissance sociale de leur statut, comme en témoignent la loi d'augmentation des salaires de 1919 et la loi dite de *Jubilaciones* en 1923.

Durant la Révolution Julienne, ces organisations concentrent leurs efforts sur la revendication de meilleures conditions de vie. La Révolution, progressiste, est idéologiquement en adéquation avec les exigences des enseignants de l'Instruction Publique. La lutte est moins politique et idéologique —le rôle de l'éducation dans la Nation— que sociale —améliorer le statut—. La *Liga Nacional de Preceptores* fondée en 1925 disparaît mais une nouvelle organisation naît en 1929, la *Asociación General de Maestros del Ecuador*. Les revendications sont écoutées par le régime et débouchent sur des tentatives d'améliorations.

Ainsi, le décret du 25 octobre 1929 établit un *Escalafón del Magisterio Primario* (Tobar, 1948 : 36-37), afin que les différentes nominations et promotions des maîtres se fassent dans le respect des normes nationales, en fonction du mérite. Mais comme le salaire des enseignants n'est pas du ressort du Ministère de l'Instruction Publique, cette échelle ne s'applique pas aux revenus. Toutefois, nous l'avons vu, le Ministère obtient une amélioration des salaires, avec un salaire mensuel minimum de 80 sucres pour un maître de la Sierra et 85 pour la Côte, soit une augmentation de 23,07%.

Par ailleurs, les enseignants sont reconnus comme acteurs de la vie nationale dans la Constitution de 1929 (Constitución Política de la República del Ecuador dictada por la Asamblea Constituyente de 1928-1929, 1929 : 54) qui prévoit un système de représentation de la fonction éducative devant le Sénat. Il autorise des enseignants élus, c'est-à-dire des représentants du corps enseignant national, à paraître devant les instances législatives et à y jouer un rôle consultatif. Cette délégation se compose d'un représentant de l'Université, d'un représentant du secondaire et de l'enseignement professionnel, d'un représentant du primaire et d'un autre pour les Écoles Normales. Certes, cette représentation rendue obligatoire par les textes n'implique pas qu'elle joue un rôle décisif. Mais le corps enseignant jouit d'un début de reconnaissance et est invité à prendre part aux grands débats de la vie du pays, comme acteur politique et social à part entière.

La réunion des enseignants autour des structures syndicales prend ses sources dans les réformes libérales mais ne se développe en syndicats nationaux et structurés participant directement à la vie politique du pays que dans les années 1930. Les années 1930 sont ainsi marquées par le regroupement des divers organismes en une structure commune nationale, comme en témoigne dès 1929 la création de la Asociación General de Maestros del Ecuador : l'association est bien "générale" à l'échelle du pays, "l'Équateur".

Dans les faits, cette Association ne regroupe pas encore l'ensemble des régions. Mais peu après, en 1933, naît une structure couvrant le territoire national et destinée aux enseignants de l'école publique, qui débouche en 1938 sur le Syndicat National d'Éducateurs Équatoriens avec le Décret Suprême N° 75 de septembre 1938 (Registro Oficial, septembre de 1938). C'est une première qui marque la reconnaissance des enseignants comme corps professionnel à part entière. Dans le décret de fondation, il est stipulé qu'il est du devoir de l'État d'appuyer et de promouvoir les associations enseignantes, en tenant compte des besoins et aspirations des enseignants équatoriens. Dans l'article premier du décret, les fonctions du Syndicat sont posées. Outre la défense des intérêts des enseignants, il doit "*intensificar el movimiento cultural del pueblo ecuatoriano; orientar hacia una moderna etapa cultural los diversos valores ecuatorianos*". En d'autres termes, il doit servir les orientations éducatives du Ministère, elles-mêmes au service du projet de développement national de "modernisation" du pays.

Mais c'est bien l'organisation uniforme et nationale qui caractérise le Syndicat. L'article 3 du décret de création crée un organisme centralisé avec des ramifications dans toutes les régions du pays:

- *“En la Capital de la República funcionará un Comité Ejecutivo Nacional, integrado por un Representante de cada Sindicato Provincial;*
- *En cada capital de provincia se organizará un Comité Provincial integrado por dos Representantes de cada uno de los Sindicatos cantonales, excepto los casos especiales que serán resueltos por las Asambleas Provinciales de cada Provincia;*
- *En cada uno de los cantones se constituirá un Comité formado por el número de Representantes que resuelva la Asamblea de profesores cantonales; y*
- *Todos los Representantes de los diversos Comités serán profesores sindicalizados, elegidos en Asambleas Generales.”*

Cette unification syndicale s’effectue simultanément à celle des autres professions dans des structures qui s’organisent idéologiquement. Toutefois, dans le cas des enseignants, ce n’est pas seulement l’influence des idées socialistes qui explique l’unification, mais la nécessité de se défendre face aux ingérences politiques dans le fonctionnement de l’Éducation Publique nationale. Car les enseignants sont les premiers touchés par les reprises en main successives des régimes autoritaires des années 1930 qui décident arbitrairement, en fonction de leurs seuls intérêts, des nominations, promotions et renvois. Le Syndicat National se crée en regroupant les enseignants de l’Éducation Publique et laïque, héritiers du libéralisme radical, à une période où ils sont jugés dangereux idéologiquement.

Il ne s’agit donc pas seulement de revendiquer l’amélioration des conditions de travail mais de faire front pour obtenir des garanties quant au fonctionnement de l’administration même. De ce fait, ces enseignants défendent une vision de l’éducation et plus largement du fonctionnement de l’État qui va à l’encontre des régimes autoritaristes en place. Le combat est ainsi rapidement idéologique et se radicalise à mesure que les interventions arbitraires du pouvoir se multiplient. Le Syndicat National entre ainsi dans les mouvements d’opposition aux côtés des syndicats de gauche.

Il est intéressant de souligner le double effet de la politisation des enseignants. Cette dernière crée des tensions parmi les enseignants, nous l’avons vu, car elle implique clientélisme et favoritisme. Mais par ailleurs elle structure l’action des défenseurs de l’enseignement public et laïque et accélère leur entrée sur la scène politique.

Cette participation devient manifeste à la fin des années 1930 et dans les années 1940. Ce n’est pas un hasard si le premier syndicat enseignant naît en 1938. Premièrement, il profite des mesures progressistes du gouvernement du Général Alberto Enríquez Gallo. Dès 1935, les organisations enseignantes réclament une loi qui permette une véritable syndicalisation enseignante. Elle est sanctionnée sous la présidence du Général Alberto Enríquez Gallo, dans le paragraphe 25 de l’article 8 de la loi d’avril 1938 (Ley orgánica de Educación Pública de la República del Ecuador, 1938 : 9), qui rend obligatoire la syndicalisation des enseignants malgré l’opposition de plusieurs dirigeants qui voient dans cette mesure un frein à la démocratie. Les articles 28 à 34 de la même loi rendent compte également d’innovations en faveur de la stabilité du fonctionnement de l’administration et des établissements éducatifs qui vont dans le sens

d'une plus grande stabilité professionnelle des enseignants. Ils étendent aux professeurs des instituts d'enseignement privés les garanties acquises par les professeurs de l'école publique, reconnaissent l'antérieure *Ley de Escalafón* (Registro Oficial, 12 de enero de 1938) de 1938 qui détermine les nominations, promotions, suspensions, renvois et la détermination des salaires. Il s'agit bien là de réorganiser la fonction enseignante et de la mettre à l'abri par un texte légal de l'arbitraire et des caprices des gouvernements, récurrents durant cette période (22).

La loi d'avril 1938 est sans grand effet car elle n'est pas correctement appliquée. Mais elle a le mérite de freiner immédiatement les interventions du pouvoir politique dans la vie de l'Éducation Publique. D'ailleurs, dans l'année qui suit l'émission de la loi, le Ministère rappelle les professionnels de l'éducation qui avait dû quitter leur poste suite aux tensions politiques, comme en témoigne Teodoro Alvarado Olea, Ministre de l'Éducation Publique, dans le rapport qui dresse le bilan de la vie éducative nationale des années 1937-1938 :

“Otra de las conclusiones desprendidas del análisis histórico de nuestro proceso educativo, fue la de que, inveteradamente, el Estado convirtió los cargos profesionales y directivos de la Educación Nacional en meros renglones presupuestarios al alcance de cuantos quisieran, con o sin conocimientos, conseguir un fácil usufructo: los avatares de la política entronizaron al Ramo educativo elementos ajenos a su significado, desposeídos de la fe que informa la actuación profesional, y otras veces arrancaron de las instituciones de cultura elementos inapreciables llenos de energía, animados de voluntad y sólidamente preparados para realizar obra provechosa en bien de la educación de la niñez. Era indispensable que se proclamara una vez por todas, y se consagrara a las filas a todos cuantos tuvieren derecho para ello. Este fue el primer paso del Ministerio que se ufana de la resolución inicial que restituyó a sus actividades específicas a cuantos maestros, por razones de índole política, fueron alejados de la Escuela y de la Cátedra, hasta unificar el panorama de la docencia en forma tal que desde los altos planos directivos hasta las más remotas y pequeñas escuelas de la República, sean los maestros, sean los profesionales en relación a su cultura técnica y a su experiencia magisterial, los que realizan la más trascendental obra de progreso nacional.” (Tobar, 1948 : 59)

Par la suite, les régimes des années 1939-1944, très autoritaires, interviennent de nouveau arbitrairement dans les ascensions et renvois des enseignants, et radicalisent les protestations qui se cristallisent à travers le syndicat. Le syndicat participe alors activement à l'opposition à la dictature d'Aurelio Mosquera dont il est aussi l'une des premières victimes. Il dénonce l'arbitraire et le népotisme des mesures gouvernementales. Mosquera obtient en effet que des fonctions propres au Pouvoir Judiciaire soit attribuées au Ministre de l'Éducation Publique, en l'occurrence José M. Estrada Coello. Elles lui

(22) Parmi les décrets formalisant cette réorganisation, signalons : Registro Oficial, 11 de marzo de 1938 ; Registro Oficial, 6 de abril de 1938 ; et pour le supérieur, Registro Oficial, 4 de mayo de 1938.

permettent de suspendre définitivement des autorités éducatives et des enseignants avant même le terme de leurs fonctions pourtant prévu par les textes. De même, elles privent les enseignants mis en cause du droit à la défense et facilitent les renvois sans autre forme de procès. Le Syndicat est déclaré hors la loi après une dure répression de la part de Mosquera. D'ailleurs pour contrebalancer son pouvoir et parvenir à encadrer idéologiquement les enseignants, le Ministre de l'Éducation Publique, José M. Estrada Coello, crée avec l'aide de Carlos T. García une autre structure syndicale, prolongation du pouvoir, la *Asociación de Maestros*.

En 1940, le syndicat renaît avec la UNP, *Unión Nacional de Profesores*, qui joue un rôle de premier plan dans le renversement de Carlos Arroyo del Río et la Révolution de Mai. En 1944, le premier *Congreso Nacional del Magisterio Ecuatoriano* se réunit avec des représentants de toutes les provinces. En raison de divisions internes, il faut attendre 1950 pour recueillir les fruits de ce Congrès et la formation définitive et stable de la *Unión Nacional de Educadores* (UNE). Toutefois, malgré les tensions internes, les enseignants s'intègrent désormais dans des organisations qui les représentent.

La multiplication du nombre des enseignants passant par des formations trop diverses pour se sentir membres d'un même corps pourrait tendre vers la dispersion. Mais une structure précise, en l'occurrence syndicale, parvient à les rassembler, quoique de façon obligatoire et souvent dans l'urgence de la défense de leur statut. Un corps professionnel, au sein de la société équatorienne, parvient ainsi à se développer en corporation. Le *Sindicato Unificado de Profesores* apprend de ses affrontements à définir revendications et objectifs et joue de nouveau un rôle primordial dans le succès que représente la *Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio*, votée en novembre 1944 et sanctionnée par l'investissement de fonds en février 1945 (Registro Oficial, 5 de febrero de 1945). Certes, ce n'est qu'à partir de 1952 que la loi est pleinement définie, quand le gouvernement fixe alors les salaires pour les dix catégories d'enseignants. Mais elle est défendue ardemment par le corps enseignant réuni en syndicat, dans une action exemplaire du poids nouveau acquis par les enseignants sur la scène politique équatorienne.

Le projet a d'abord été étudié et débattu lors du *Congreso Nacional de Unificación del Magisterio* puis par le Consejo Nacional de Educación (Registro Oficial, 25 de agosto de 1944) créé lors de la Révolution de Mai et formé par Gonzalo Abad, Nelson Tores, Gonzalo Rubio, Francisco Terán, Emilio Uzcátegui et Estuardo Orbo, des anciens normaliens dans leur majorité. Velasco Ibarra qui devait promulguer la loi s'est d'abord refusé à le faire, s'opposant à un article garantissant la stabilité du corps enseignant dont l'application interdisait au gouvernement les mesures arbitraires, politiques ou népotistes de mutation, renvoi ou nomination des enseignants. Cet article en effet "*garantiza la inamovilidad de los educadores en sus cargos mientras cumplieran sus deberes*". Face à la pression des enseignants, Velasco finit par approuver la Loi, la première dans l'histoire de l'éducation équatorienne à légiférer de manière précise, sans aucune ambiguïté, sur les titres et diplômes, la hiérarchie et les salaires correspondants, les modalités de l'avancement comme du renvoi, protégeant le corps enseignant des abus et manoeuvres du pouvoir.

La période de parenthèse non dictatoriale permet également l'émission d'une nouvelle Constitution qui marque à son tour une rupture dans l'histoire de l'éducation

équatorienne. L'Assemblée Constituante de 1944-1945 promulgue en effet la quinzième Constitution, le 6 mars 1945, et accorde une importance nouvelle à l'éducation dans son article 143 (Article 143 de la Constitution de 1945. *In* : Constitución Política de la República del Ecuador de 1945, 1974 : 49). Le texte garantit la bonne marche de l'administration éducative en protégeant les enseignants des tourments politiques :

“La Ley asegurará la estabilidad de los trabajadores de la enseñanza en todos sus grados y regulará la designación, ascenso, traslado, separación y remuneración de ellos.”

La Constitution institutionnalise les enseignants comme corps professionnel à travers la reconnaissance de leurs droits. D'ailleurs, un article complémentaire maintient la représentation fonctionnelle des pédagogues telle que la posait la Constitution de 1929, en élargissant même le nombre des représentants. Dans la mesure où le système équatorien dispose d'une seule Chambre, le Congrès, il n'y a que des députés. Dix députés doivent représenter les institutions éducatives, dont deux pour les universités ; deux pour les étudiants des universités ; un pour les enseignants de l'éducation secondaire, normalienne et professionnelles (enseignement *especial*) ; un pour les enseignants du secondaire privé ; deux pour les enseignants de l'éducation primaire d'État ; un pour les enseignants du primaire privé ; un pour les institutions de journalisme, culturelles, pour les académies et sociétés scientifiques. La présence de l'éducation sur la scène politique s'en trouve affirmée.

En 1946, la Constitution de 1945 est aussitôt remplacée par une nouvelle, très conservatrice, à la suite du tournant dictatorial de Velasco Ibarra. Les garanties accordées aux pédagogues et l'institutionnalisation du corps enseignant qu'elles impliquent y sont supprimées. Toutefois, il est manifeste que les organisations enseignantes sont à même de se faire entendre. Leur parcours depuis la Révolution Libérale souligne la création d'un corps enseignant national, certes selon des modalités négatives, car il se renforce à travers son activité d'opposition politique pour réclamer des droits qui devraient être depuis longtemps acquis, mais capable de s'organiser pour valoriser son statut et le défendre. En 1946, le corps enseignant existe bel et bien.

Bien qu'elle soit tardive, la constitution des organes syndicaux consacre un corps enseignant national tel que le projetaient en leur temps les ministres de l'Instruction Publique des années 1910 et 1920. Malgré des dissensions, elle marque l'entrée sur la scène politique des enseignants. Ils forment en ce sens une corporation unie non seulement dans la défense de leurs propres intérêts mais aussi de ceux de l'éducation et du pays. Ils prennent la parole et participent aux mouvements populaires des années 1930 et 1940, aux débats politiques et idéologiques. C'est cette prise de parole publique et l'acceptation qu'elle reçoit dans le pays et dans le milieu politique d'opposition qui témoignent, mieux que les progrès réalisés par les Écoles Normales ou l'identification à la mission pédagogique, du nouveau poids social de l'enseignant équatorien.

4. CONCLUSION

D'une manière générale, l'idéal corporatiste d'union entre les enseignants est une illusion. Dans les années 1946, l'Éducation Publique laïque a formé deux générations

de maîtres qui devaient devenir le fer de lance de l’alphabétisation et de la modernisation nationale, unis autour de cette mission dans un esprit de corps. Nous assistons à un échec. Pour ce qui est de la formation universitaire des enseignants du secondaire, les réformes tardent à devenir une réalité tangible. Quant à la formation du primaire, elle tend à la dispersion. Les Écoles Normales sont concurrencées par des filières parallèles. Il n’existe plus une sorte de moule qui permettrait aux enseignants de se reconnaître dans une formation commune aux principes partagés. Par ailleurs, les difficultés économiques et la précarité de l’emploi face à des pouvoirs arbitraires déstabilisent le monde enseignant.

Mais ces obstacles ne suffisent pas à expliquer l’échec. Favoritisme et clientélisme sont de règle, débouchant sur la politisation des enseignants dans la course aux privilèges. Et la multiplication des espaces de rencontres et d’expression des enseignants ne suffisent pas à les réunir, au-delà des tensions, autour de leur mission pédagogique. La concurrence professionnelle dans la course aux meilleurs postes caractérise ainsi le fonctionnement de l’Éducation Publique.

Les implications en termes d’unification du corps enseignant sont évidentes. Il est certain que durant la période 1925-1946 des mécanismes légaux et la création des syndicats favorisent la consolidation d’un corps enseignant national. Il est vrai que la préoccupation pédagogique s’affirme et se diffuse parmi les enseignants, les valorisant professionnellement d’une part et favorisant leur identification à leur mission de l’autre. Bref, le corps professoral existe en 1946, mais ce qui pose problème est l’**esprit** de ce corps.

Il se constitue d’en “haut”. L’identification à la mission *via* la pédagogie est ainsi plus forte dans les Écoles Normales que parmi les enseignants de “base”. Pour ces derniers, le sentiment d’appartenance au corps enseignant passe davantage par le partage avec leurs collègues des difficultés quotidiennes et de la pauvreté, que par la préoccupation pédagogique. Les modalités qui suscitent le sentiment d’appartenance sont en ce sens fort ambiguës et témoignent des difficultés qu’a l’éducation équatorienne à se développer de façon homogène et harmonieuse dans les années 1925-1946. À la fin des années 1940, il existe bien des structures encadrant un corps enseignant, mais l’esprit de corps, lui, ne concerne qu’une minorité et il est de ce fait toujours en gestation. Comme tend à le prouver le fait même que le corps se constitue essentiellement par l’action syndicale de revendication **sociale**, le corps **pédagogique** de “choc”, motivé voire exalté, modernisateur du pays, reste à l’état de projet. Ce qui détermine l’appartenance au corps enseignant, c’est en définitive un même sort économique-social, celui d’une profession et d’un statut dévalorisés.

Références Citées

- ANTOLOGÍA PEDAGÓGICA ECUATORIANA, 1984 – 545p.; Quito : Ed. Universitarias.
- BIBLIOTHÈQUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 1930 - Dossier "Relations avec l'Équateur 1930" ; Genève : Archives A1-5-246.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR DICTADA POR LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE 1928 -1929, 1929 – 89p. ; Quito : Talleres Gráficos Nacionales.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR DE 1945, 1974 – 64p. ; Quito : Publicaciones de la Comisión de Legislación.
- DISCURSOS PRONUNCIADOS EN LA INAUGURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA NOCTURNA DE ADULTOS, 1901 – Quito : Escuela de Artes y Oficios.
- EL MAESTRO DE ESCUELA: REVISTA PEDAGÓGICA MENSUAL DE LA SOCIEDAD DE PRECEPTORES DE IMBABURA, 1921-1922 – **Años 4-5, N° 28, 30-36** ; Ibarra : Tip. El Comercio.
- EL MAGISTERIO ECUATORIANO: REVISTA MENSUAL DE PEDAGOGÍA, 1918-1922 - **Años 2-5, N° 22-25, 27-29, 32-55, 60** ; Quito : Imprenta Nacional.
- FELL, E.-M., 1988 - L'éducation indigène, enjeu pour les églises au Pérou (1ère moitié du XXe siècle). In : *École et Église en Espagne et en Amérique Latine, Aspects idéologiques et institutionnels. Actes du colloque du 4-6 décembre 1987* : 445-455 ; Tours : Publications de l'Université de Tours.
- FELL, Eve-Marie, Julio-Septiembre 1993 - La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos : Perú y Ecuador. *Revista de Ciencias de la Educación*, N° **155** : 374-379.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario, 1898-1900 - Quito : Imprenta de la Universidad Central.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública, Doctor José Peralta, 1900 – Quito : Imprenta del Gobierno.
- Informe presentado por el Doctor José Peralta, Ministro de Instrucción Pública, 1901 – Quito : Imprenta del Gobierno.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública, Luis A. Martínez, 1904 – Quito : Imprenta del Gobierno.
- Informe del Secretario de Instrucción Pública al Congreso de 1905, 1905 – Quito : Tipográfica de la Escuela de Artes y Oficios.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge al Congreso Nacional, 1907 – Quito : Imprenta Nacional.
- Informe del Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. al Congreso Ordinario, 1908 – Quito : Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Informe del Ministro Secretario de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Nación, 1911-1912 – Quito : Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública Manuel María Sánchez, 1914 – Quito : Imprenta y Encuadernación de la Escuela de Artes.
- Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia... presenta a la Nación, 1916 – Quito : Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- Informe a la Nación - Ministerio de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia , etc., 1920 – 129p. ; Quito : Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia, etc. presenta a la Nación, 1922 – 142p. ; Quito : Imprenta y Encuadernación Nacionales.

- Informe del Ministro de Instrucción Pública Correos, Telégrafos, etc, 1928 – 192p. ; Quito : Imprenta Nacional.
- Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, Etc... presenta a la Nación en 1930, 1930 – 280-40p. ; Quito : Talleres Gráficos Nacionales.
- Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, Etc... presenta a la Nación en 1931, 1931 – 300p. ; Quito : Talleres Gráficos Nacionales.
- Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación, 1934 – Quito : Talleres Gráficos Nacionales.
- Informe a la Nación, 1936-1937, 1937 – 159p. ; Quito : Imprenta del Ministerio de Educación.
- Informe a la Nación del Ministerio de Educación Pública, 1942 – 297p ; Quito : Talleres Gráficos de Educación.
- Ley orgánica de Educación Pública de la República del Ecuador, 1938 – 37p. ; Quito, Imprenta de Educación.
- Libro del cincuentenario de la fundación de los colegios normales, 1951 – 685p. ; Quito : Imprenta del Ministerio de Educación.
- Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1902, 1902 – Quito : Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario, 1903-1904 – Quito : Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Memoria del Secretario de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, etc., a la Convención Nacional de 1906, 1906 - Quito : Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- MENA, C., 1980 - *Breve historia de la Universidad Central del Ecuador*, 167p. ; Mexico : UNAM-Centro de estudios sobre la Universidad.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1930 - *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal*, 226p. ; Quito : Imprenta “Kaleda”.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1930 - *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal: conclusiones aprobadas en las sesiones del 26 al 31 de Mayo de 1930*, 60p. ; Quito : s.ed.
- Nueva orientación de la escuela rural ecuatoriana, 1930 - 8p. ; Quito : Imp. Talleres de Fotograbado “Kaleda”.
- PALADINES ESCUDERO, C., 1998 - *Rutas al siglo XXI, aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*, 344p. ; Quito : Santillana.
- PONS, F., 1907 - *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*, 75p. ; Quito : Ministerio de Instrucción Pública.
- Primer Congreso de profesores de Enseñanza Secundaria verificado en Guayaquil como Homenaje al Colegio Nacional Vicente Rocafuerte en sus Festividades Centenarias, 1941 – 129p. ; Guayaquil : Imprenta y Talleres Municipales.
- Recopilación de las principales leyes de educación, 1957 – 122p. ; Quito : Talleres Gráficos de Educación.
- REGISTRO OFICIAL, 12 de enero de 1938 - Ley de Escalafón del Magisterio, N° 64 : Quito.
- REGISTRO OFICIAL, 11 de marzo de 1938 - Dispónese que los empleados del Ramo estarán sujetos a Leyes Especiales, N° 112 : Quito.
- REGISTRO OFICIAL, 6 de abril de 1938 - Acláranse los decretos 48 y 57 sobre incompatibilidad de Empleos de Educación, N° 134 : Quito.
- REGISTRO OFICIAL, 4 de mayo de 1938 - Reformas sobre remuneración suplementaria a Profesores Universitarios, N° 155 : Quito.
- REGISTRO OFICIAL, Septiembre de 1938 - Organízase el Sindicato Nacional de Educadores, N° 155 ; Quito.
- REGISTRO OFICIAL, 25 de agosto de 1944 -Reformas sobre Comisión Técnica y el Consejo Nacional de Educadores, N° 71 ; Quito.

- REGISTRO OFICIAL, 5 de febrero de 1945 - Facúltase al Poder Ejecutivo para que efectúe las inversiones necesarias con relación a los sueldos del Ejército y del magisterio, **N° 204** ; Quito.
- REVISTA PEDAGÓGICA, Marzo-Abril 1909 – **Año I, N° 2-3** ; Quito : Imprenta Nacional.
- SINARDET, E., 1997 - *Libéralisme et école primaire publique en Équateur (1895–1925)*, Thèse de Doctorat, Université Francois Rabelais de Tours, 854p.
- SINARDET, E., 1998 - La Revolución Liberal y la creación de las Escuelas Normales en el Ecuador (1901-1912): ¿Un proceso hacia la democratización de la educación primaria? Por publicar en las actas del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile.
- SINARDET, E., 1999 - L'éducation équatorienne et la Révolution Julienne (Juillet 1925 – Août 1931) : Rupture ou continuité ? *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, **28(1)** : 123-157.
- TOBAR, J., 1948 - *Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador*, VIII-190p. ; Quito : Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948.
- TOBAR, J., 1953 - *Evolución de las ideas pedagógicas en el Ecuador*, 257p. ; Quito : Imprenta de la Universidad.
- UZCATEGUI, E., 1981 - *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, 346p. ; Quito : Editorial Voluntad.
- VALDIVIESO E., M. E., 1955 - La educación en el Ecuador desde el advenimiento del liberalismo-1895. *Revista ecuatoriana de educación*, **N° 38** : 75-123.
- Viajeros, científicos, maestros. Misiones alemanas en el Ecuador, 1989 - 195p. ; Quito : Galería Artes-Catálogo de Exposición.