

New Europe College *Petre Țuțea* Program Yearbook 2006-2007



ANDREI CUȘCO
AURELIA FELEA
PETRU NEGURĂ
RALUCA PRELIPCEANU
ALIN TAT

Editor: Irina Vainovski-Mihai

Volum publicat în cadrul unui proiect finanțat de Agenția pentru
Strategii Guvernamentale

Volume published within a project financed by the Romanian Agency
for Governmental Strategies

Copyright – New Europe College

ISSN 1584-0298

New Europe College

Str. Plantelor 21

023971 Bucharest

Romania

www.nec.ro; e-mail: nec@nec.ro

Tel. (+4) 021.307.99.10, Fax (+4) 021. 327.07.74



PETRU NEGURĂ

Născut în 1974, la Chișinău, Republica Moldova

Doctor în sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris
(2007)

*Teza: Națională prin formă, socialistă prin conținut. Literatură și politică în
Basarabia românească și Moldova sovietică în epoca stalinistă*

Bursă de studii, Agence Universitaire de la Francophonie (1999-2004)

Bursă a Guvernului Francez (1999-2004)

Alocație de cercetare, EHESS, Paris (1999-2004)

A participat la colocvii internaționale la Chișinău, București, Paris, Moscova

A publicat articole în reviste de specialitate și în volume colective (Moldova,
România, Franța, Spania)

PETRU NEGURĂ

Né en 1974 à Chisinau, République de Moldavie

Docteur en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris
(2007)

Thèse : *Nationale par la forme, socialiste par le contenu. Littérature et politique en Bessarabie roumaine et Moldavie soviétique durant la période stalinienne*

Bourse d'étude, Agence Universitaire de la Francophonie (1999-2004)

Bourse d'étude, Gouvernement Français (1999-2004)

Allocation de recherche, EHESS, Paris (1999-2004)

Participation à des colloques scientifiques à Chisinau, Bucarest, Paris, Moscou

A publié plusieurs articles dans des revues scientifiques en Moldavie,
Roumanie, France, Espagne

EDUCAȚIA CA VIOLENȚĂ. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR RURAL DIN BASARABIA INTERBELICĂ: DE LA PEDEAPSĂ CORPORALĂ LA VIOLENȚĂ SIMBOLICĂ

Constrângerea este consubstanțială sistemului de învățământ primar, atât în Basarabia cât și în alte regiuni și țări din Europa orientală și occidentală între cele două războaie mondiale. Ea este prezentă la toate etapele acestui ciclu de învățământ, de la admiterea până la absolvirea elevilor. Învățătorii însșiși sunt supuși unui mecanism raționalizat de „supraveghere și pedepsire” din partea agenților de control ai Ministerului Instrucțiunii: inspectori, revizori, subrevizori. Dar constrângerea se manifestă adesea în această instituție pe alte căi decât pe cele administrative. Acest articol are drept obiect o formă reziduală de constrângere a sistemului de învățământ și interzisă ca atare de regulamentele școlare în vigoare: pedepsele corporale.

Pedepsele corporale aplicate de învățătorii elevilor nu sunt specifice doar școlilor primare din Basarabia interbelică. Bătaia ca măsură punitivă a cunoscut o largă răspândire în învățământul românesc, până la 1918 și după acest an, cu toate că aceasta fost interzisă încă din 1884 printr-un *Regulament de ordine și disciplină* al școlii primare.¹ Pedepsele fizice au fost o practică curentă în școlile din Imperiul țarist,² de care Basarabia a aparținut între 1812 și 1918. În Franța, pedeapsa corporală – bătaia cu varga la palmă sau statul în genunchi – a continuat să aibă o aplicare destul de sistematică și după 1834, dată când pedepsele fizice au fost interzise printr-o ordonanță specială.³

Pedeapsa corporală este, în ciuda caracterului său aparent anecdotic, un element central în acest dispozitiv coercitiv de aculturație care a fost școala primară. „Nimeni nu știe cu exactitate, dar cu toții putem bănuși, cu ce preț, psihologic, social și cultural, se efectuează introducerea culturii scrise în civilizațiile cu transmitere orală”⁴ – spun coordonatorii amplei cercetări despre alfabetizarea populației franceze în secolele XV-XIX. Datorită instaurării sale tardive, învățământul primar din Basarabia

interbelică lasă o cantitate pe deplin suficientă de urme scrise și – lucru important – de surse orale, pentru o evaluare justă și multidimensională a „costului” plătit atât de primii arhitecți ai acestei vaste întrepinderi pedagogice cât și de întâiele generații de elevi de la sate, școlarizați în această perioadă. Pedepsa corporală folosită în școala primară de la începuturile sale ne dă o imagine sensibilă a „relației de autoritate absolută care a guvernat dresajul infantil la ordinea literei” în cadrul acestei instituții.⁵

Basarabia interbelică: context general și particularități locale

Dincolo de particularitățile sale locale, cazul școlii primare din localitățile rurale din Basarabia interbelică poate fi revelator în mai multe privințe asupra felului în care a fost instaurat sistemul de învățământ elementar și în alte părți. La începutul anilor 1920, în urma adoptării legii despre obligativitatea și gratuitatea învățământului primar,⁶ Basarabia este abia la începutul edificării unui învățământ modern de masă.⁷ Masificarea învățământului public în Basarabia face parte în această perioadă dintr-un proces mai larg de integrare a acestei provincii în sânul statului național român. Astfel, miza unei educații cetățenești și patriotice exercitate de Școală apare cu o mai mare pregnanță în situația Basarabiei interbelice, aceasta cu atât mai mult cu cât populația acestei provincii era cunoscută ca fiind în proporție de 44 % „heteroglotă”. Având un coeficient de analfabetism de 62 % în 1930, Basarabia este regiunea cel mai puțin alfabetizată și școlarizată din România. Totodată, gradul de școlarizare al populației știutoare de carte din această provincie este și el foarte redus: 87,3 % în mediul rural și 57,9 % în cel urban aveau doar studii primare. Populația rurală, majoritară în proporție de 87 % pe provincie,⁸ este cel mai puțin alfabetizată și școlarizată (34 %)⁹. Populația de la sate se arată refractară la măsurile luate de Statul român pentru școlarizarea ei. În ciuda legii adoptate în 1921 (și amendate în 1924) care impune obligativitatea cursului de studii primare pentru toți copiii de vârstă școlară, absenteismul școlar este foarte ridicat până în a doua jumătate a anilor 1930, mai ales în zonele rurale. O mare parte din țăranii basarabeni refuză să-și dea copiii la școală, motivele invocate fiind cel mai des de natură economică (exploatarea copiilor în gospodărie, penuria) și de mentalitate („poporul nostru nu pricepe îndeajuns binefacerile învățaturii”¹⁰). Coeficientul ridicat al populației „heterogrote”, nivelul redus de alfabetizare al populației,

mai cu seamă al celei de la sate, ridică tot atâtea obstacole în calea proiectului de școlarizare și, în ultimă instanță, de integrare a provinciei basarabene imediat după alipirea ei în 1918.

De la pedeapsă corporală la violență simbolică

În prezentul articol ne propunem să urmărim felul în care evoluează referințele la practica pedepsei corporale în discursul agenților și subiecților implicați în învățământul primar: învățătorii, pe de o parte, și elevii și părinții lor, pe de altă parte. Nu în ultimul rând, vom ține seama de transformarea discursului Ministerului Instrucțiunii, prin vocea organelor sale de control, cu privire la acest fenomen pe care ele sunt chemate să-l cerceteze, să-l prevină și să-i limiteze răspândirea. Totodată, aplicarea pedepselor corporale interacționează cu anumite chestiuni ce țin de desfășurarea de zi cu zi a învățământului primar la sate, cum sunt raporturile învățătorilor cu comunitatea locală, frecvența școlară sau dinamica internă a grupului de învățători din școala rurală.

Conform teoriei despre *violența simbolică*, pedepsele corporale („maniera dură” de educație) au cedat în timp locul unor tehnici pedagogice „moi” (pedagogie non directivă, apel la comprehensiune afectivă etc.), transformând *acțiunea pedagogică* dintr-o *relație de autoritate* (și un raport de forță) într-o relație în aparență pur psihologică.¹¹ În acest articol vom aplica retroactiv conceptul de violență simbolică, studiind procesul de transformare a tipului de relație de autoritate aflate la baza acțiunii pedagogice într-o fază incipientă a evoluției sale, atunci când aceasta se exercita preponderent prin manifestarea directă a autorității și a forței.

Așa cum s-a afirmat mai sus, învățământul public de masă se instaurează la începuturile sale istorice pe o situație de conflict. Școala primară publică constrânge populația rurală să renunțe la o parte din valorile, obiceiurile și practicile ei tradiționale pentru a le îmbrățișa pe altele, impuse de sus. În cazul Basarabiei interbelice, dar care nu este singular, țărani se opuneau obligativității școlare prin acțiuni pasive (netrimțându-și copiii la școală sau tolerând absentismul acestora) sau prin manifestări active: luări de poziție sau chiar proteste deschise împotriva aplicării amenzi școlare. Atunci când aceste manifestări veneau în contradicție cu legea oficială, reprezentanții Statului (de la învățător pînă la forțele de ordine) reacționau la rîndul lor cu măsuri represive pentru a constrânge populația să achite de obligațiile care îi revin. Pe măsura desfășurării și extinderii

învățământului public primar, populația vizată devine tot mai puțin recalcitrantă, iar impunerea forței tot mai puțin necesară. Vom urmări în acest articol începutul unui proces instituțional și social de constituire în sânul populației rurale din Basarabia a unui *etos pedagogic*, cum îl numește Bourdieu,¹² în urma interiorizării (mai bine zis, a încorporării) de către această populație a acțiunii pedagogice ca *normă socială* și a recunoașterii generalizate a legitimității *autorității pedagogice* reprezentate de școala primară publică și de persoana învățătorului.

Deși acțiunea pedagogică se transformă în mod semnificativ în cei 22 de ani de activitate a învățământului românesc în Basarabia, violența brută nu a dispărut din metodică reală folosită de învățători. Pe de altă parte, populația civilă de la sate nu a acceptat nici ea în întregime autoritatea pedagogică emanată de școală. Chiar și atunci când păreau că o recunosc, țăranii continuau să creeze și să aplice strategii de *subzistență culturală* și de *adaptare* – primară și secundară¹³ – la noul regim impus de școală. Chiar și atunci când țăranii acceptau să-și trimită copiii la școală, această instituție ocupa de departe un loc secundar în viața acestora. Elevii urmau cursurile școlare, dar odată întorși acasă, copleșiți fiind de sarcinile muncilor agricole și domestice prescrise de părinți, „uitau” adesea să-și facă temele, cu riscul de a fi pedepsiți a doua zi de învățător.¹⁴ Totodată, sistemul public de învățământ face eforturi constante începând cu anii 1920 să-și adapteze materiile predate în școală la necesitățile de zi cu zi ale populației rurale, iar programul școlar devine tot mai flexibil în funcție de calendarul muncilor agricole ale locuitorilor de la sate. Către sfârșitul anilor 1930, bătaia ca practică punitivă subzistă ca un vestigiu al unui sistem pedagogic anacronic, fiind înlocuit tot mai mult de un sistem raționalizat de pedepsire: avertismentul, discuția cu părinții și notele. Dintr-o perspectivă foucauldiană putem spune că, odată cu raționalizarea și îmblânzirea pedepselor aplicate elevilor în școala primară, disciplina școlară își deplasează treptat ținta dinspre corpul copilului către „sufletul” acestuia.¹⁵

Teren și metode

Articolul de față este rezultatul unei cercetări efectuate pe un teren ce cuprinde trei tipuri de surse: surse *editate*, surse scrise *inedite* și surse *orale*. Aceste surse corespund în linii mari cu trei puncte de vedere – și cu trei logici sociale – care converg la construirea discursivă a obiectului cercetat.

Sursele *editate* reprezintă cărți și reviste cu conținut pedagogic, publicate în România în anii 1920-1930, cel mai des sub auspiciile Ministerul Instrucțiunii. Ele oferă de obicei poziția oficială a Statului sau a vreunei asociații pedagogice create cu susținerea Ministerului de resort. Sursele scrise *inedite* sunt documentele fondului Ministerului Instrucțiunii din România din perioada anilor 1920-1930, conservate în Arhivele Naționale ale României. Aceste acte de uz intern ale Ministerului reprezintă de regulă rapoarte, procese verbale, dări de seamă emise de funcționarii organelor de control ale Ministerului (inspectorate și revizorate, centrale și regionale), dar și petiții, plângeri și declarații, individuale sau colective, redactate de învățători și părinții elevilor cu privire la anumite abateri comise de pedagogi sau elevi în cadrul școlii. În sfârșit, sursele *orale* sunt interviurile semi-directive pe care le-am luat unui eșantion de circa 50 de persoane născute între sfârșitul anilor 1910 și începutul anilor 1930, femei și bărbați, originari și/sau locuitori ai satelor ce aparțin diferitor regiuni ale Republicii Moldova (Basarabia și Transnistria). Sursele orale ne pot da o imagine a modului în care foștii elevi ai școlilor primare din Basarabia interbelică au perceput personalizat procesul de educare școlară din acea epocă. Nici una din aceste surse nu ne poate da versiunea „ultimă” a „adevărului” despre obiectul anchetat. Doar confruntarea lor sistematică și lectura lor contextualizată și la diferite niveluri de înțelegere ne permit să degajăm o idee plauzibilă despre modul în care au evoluat pedepsele corporale în școlile primare rurale din Basarabia interbelică, în multiplele lor forme de manifestare, produse de către subiecții sociali implicați prin discursuri, reprezentări, percepții, credințe, obiecțiuni, norme și practici.

Sursele cercetate ne revelează trei optici și trei rațiuni diferite de înțelegere a pedepsei corporale în școală. Fiecare dintre ele ne spune și ne ascunde câte ceva. Politicienii, înalții funcționari de Stat și purtătorii lor de cuvânt omit cu desăvârșire această chestiune în luările lor de poziție publice, de altfel foarte frecvente și adesea pletorice. Astfel, un raport extrem de detaliat și cuprinzător (peste 1500 de pagini) despre activitatea Ministerului Instrucțiunii în perioada 1932-1933 sub direcția lui Dimitrie Gusti¹⁶ (ministerul care de altfel a lucrat cel mai mult în acea epocă, prin cercetări directe pe teren, pentru apropierea școlii primare de necesitățile populației rurale), nu face nici cea mai vagă aluzie la fenomenul studiat. Prin urmare, violența folosită în școală asupra elevilor nu apărea deloc în ochii politicienilor și a altor factori de decizie drept o problemă demnă de a fi pomenită public. Ceea ce nu înseamnă că ea nu exista deloc. Fondul de arhivă al Ministerului Instrucțiunii dintre cele două războaie cuprinde

sute de dosare privind cazuri mai mult sau mai puțin grave de pedepse neregulamentare aplicate elevilor în școlile primare din Basarabia și din toată România. Aceste chestiuni sunt tratate cu toată seriozitatea în subsolurile birocrăției Ministerului de resort, departe de ochiul public. Arhivele ne arată o frecvență relativ mare a cazurilor de maltratare în școală comise de învățători.¹⁷ Pe de altă parte, mărturiile culese de la foști elevi în perioada studiată ne fac să bănuim amploarea fenomenului ca atare de-a lungul celor două decenii. Toți subiecții intervievați care au făcut studii primare între cele două războaie ne-au mărturisit despre folosirea curentă a pedepselor corporale în școala satului lor de origine.

Pedeapsa corporală : de la „corecție banală” la „bătaie barbară”

Pedepsele corporale fac parte integrantă din trama cotidiană a școlilor primare din satele Basarabiei interbelice. Învățătorul nu ezită prea mult să le aplice elevilor nedisciplinați sau celor ce ce nu-și învățau bine temele. Pedepsele fizice cele mai comune sunt puține la număr: bătaia la palmă cu rigla (cu un baston sau cu o vargă), punerea în genunchi (pe podeaua goală sau, pentru cazurile mai grave, pe un talger cu grăunțe), tragerea de urechi... Numărul lor redus indică un proces durabil de codificare, care depășește cu mult granițele și epoca Basarabiei interbelice. Asemenea pedepse se foloseau cu doar două-trei decenii în urmă și în țările Europei occidentale sau, și mai recent, în Rusia țaristă. Unele din ele, cum este bătaia la palmă, au fost practicate și în școlile din Roma antică.¹⁸

Procedura era simplă: „Dacă nu știi, te duceai în față la tablă și te puneai în genunchi, pe grăunțe...”¹⁹ sau „te trăgea de păr, de aici, de perciun, jos pe genunchi, și-ți făcea așa până știi”;²⁰ „Îți spunea: ‘Întinde palma, mă!’ Și apoi întindeai mâna așa și îți da peste palmă, de patru-cinci ori și gata. De-amu trebuia altădată să știi că trebuie să înveți”.²¹ Pedepsele erau de regulă individuale: „Nu învățai bine – bătaie!”²² Uneori învățătorul invita și asistenți („monitori”²³ cum li se mai spunea) din rândurile elevilor, pentru a-și susține colegul penalizat într-o poziție mai comodă pentru administrarea pedepsei. În cazurile de abatere colectivă se aplicau pedepse pe măsură. Astfel, dacă se întâmpla ca o clasă întreagă să greșească (cu eventuale excepții, de obicei neglijate), elevilor li se putea impune să se așeze în genunchi între bănci până considera învățătorul că greșiiți și-au ispășit vina (nu mai mult de trei sferturi de oră).²⁴

Pe lângă pedepsele sus-menționate, dosarele fondului Ministerului Instrucțiunii din epocă dovedesc o practică destul de frecventă a pedepselor corporale pe care le-am numit „spontane”. Aplicare cel mai adesea sub afect („la mânie”) sau chiar sub influența alcoolului („la beție”), aceste pedepse sunt de regulă și cele mai violente: bătaia cu palma, cu pumnii, cu picioarele, trasul de păr etc. Aceste două tipuri de pedepse sunt reprezentate în proporții diferite în sursele consultate. Referințele la pedepsele fizice „codificate” apar cu prisosință în interviuri, ceea ce ne face să credem că uzul lor a fost și cel mai comun. Documentele de arhivă, în schimb, – mai cu seamă procesele verbale de inspecție și de anchetă și reclamațiile locuitorilor satului –, se referă cel mai mult la cazurile de aplicare a pedepselor corporale „spontane”, mai violente și mai puțin tolerate de părinții elevilor și organele de control.

Deși aplicate destul de curent, pedepsele corporale – fie ele „codificate” sau „spontane” – rămâneau cel mai frecvent între cei patru pereți ai clasei. Învățătorul avea la îndemână suficiente pârghii pentru a-i determina pe elevi să nu denunțe practicile sale punitive părinților sau organelor de control. De regulă însă elevii și cu atât mai puțin învățătorul nu erau foarte motivați să le divulge în afara școlii. Pe de altă parte, părinții, nici ei, nu aveau în general interes să facă caz de ele. Până la urmă, pedepsele fizice, atunci când nu întreceau o măsură de bun simț, erau privite de cei vizați nemijlocit, dar și de comunitatea satească, ca un mijloc disciplinar aproape normal și chiar necesar.

Învățătorul față în față cu comunitatea rurală

Actele de arhivă, dar și unii subiecți intervievați, relatează fapte mai grave de violență comise de învățători. Multe din ele, vizibile pe suprafața corpului elevului pedepsit, duceau nu rareori la îmbolnăvirea copilului. Cu toate acestea, dacă aveau loc izolat, astfel de cazuri se rezolvau cel mai des pe cale amiabilă. Părintele copilului pedepsit îi făcea o vizită învățătorului. După un schimb de explicații și angajamente, în urma cărora cea mai mare parte din vină îi revenea desigur elevului, fapt ce justifica *post factum* și pe viitor aplicarea pedepsei, părintele și învățătorul se despărteau împăcați, cazul fiind clasat din oficiu.

În alte situații însă, raportate în număr considerabil în dosarele fondului Ministerului Instrucțiunii din epocă, pedepsele aplicate elevilor se soldau cu schilodirea sau, cazuri foarte rare, cu decesul vreunuia din elevii

pedepsiți.²⁵ Aceste cazuri critice stârnesc nemulțumirea părinților victimei, și totodată a întregii comunități rurale, dacă aceasta a fost afectată în trecut de maltratarea copiilor sau de alte fapte săvârșite de învățător în dauna ei. Situația devine atunci propice pentru alcătuirea unei plângeri colective în atenția ministrului de resort împotriva învățătorului „turbulent”. Redactată cu ajutorul unui grefier, notar sau avocat, petiția este urmată în mod obligatoriu de un număr (până la câteva zeci) de semnături.

Pedepsele corporale sunt rareori singurele fapte ce i se impută învățătorului. O listă de alte acușări – alcoolism, imoralitate, brutalitate, amenzi școlare aplicate „cu patimă” etc. – conferă o mai mare greutate plângerii. Organele de control, la adresa cărora petiția ajunge în ultimă instanță, trimite la fața locului un subrevizor, un revizor sau chiar, în cazurile considerate grave, un inspector școlar regional, pentru a desfășura o anchetă. În urma interogării părților vizate de plângere – în primul rând reclamantii și învinuții – și a câtorva martori, ancheta produce o serie de acte complementare: declarații individuale (luate de la ambele părți), procese verbale (redactate de anchetator), alte eventuale reclamații. După câteva zile sau săptămâni, cât durează ancheta, agentul de control decide (oficial, roagă organele superioare) să se aplice (sau nu) învinuțului o pedeapsă administrativă care variază, în funcție de gravitatea vinei, de la o amendă cu reținerea salariului pe un anumit număr de zile (de la 1 la 30) sau, pentru cazurile cu urmări grave, transferarea sau chiar suspendarea din post a învățătorului. Cazul odată clasat, lucrurile revin în scurt timp la starea de echilibru fragil de dinainte de plângere: țăranii se întorc la gospodăriile și ogoarele lor, iar elevii și învățătorul la școală.

Petiția și ancheta care-i urmează scot la iveală tensiuni latente între învățător și comunitatea sătească care riscă, în aceste împrejurări, să degenereze în conflict. Abuzurile săvârșite de învățător față de elevi și față de părinții lor încalcă contractul unui raport de forță al cărei dreaptă măsură este de obicei respectată de ambele părți. Astfel, cazurile grave de aplicare a pedepselor corporale, cumulate cu alte abateri, pot duce la un conflict deschis între învățător și comunitatea rurală.

Atitudinea învățătorului față de elevi și localnici este dominată uneori, așa cum o semnalează mai multe petiții și procese verbale, de „ură” și „răutate”; alteori, comportamentul învățătorului provoacă în rândurile elevilor și ale populației locale sentimente negative față de el și școală.²⁶ „Lipsa de tact” și comportamentul „autoritar”, „dictatorial”²⁷ al învățătorului față de locuitorii satului vizează de asemenea, în câteva cazuri, și liderii confirmați ai comunității locale: „frunțașul”,²⁸ preotul²⁹

și chiar primarul satului.³⁰ Putem observa în aceste tensiuni locale manifestări ale unor raporturi de concurență între diferite tipuri de autoritate și de legitimitate, reprezentate de învățător și liderii locali, în care învățătorul pretinde uneori să câștige dreptul la întâietate. Comportamentul considerat agresiv și sfidător la adresa sătenilor și la autoritățile recunoscute ale satului provoacă nemulțumiri și chiar un anumit „spirit de revoltă”. Sosit în februarie 1934 în comuna Ustia din județul Orhei pentru anchetarea învinuirilor aduse unui învățător de către locuitorii satului, inspectorul școlar raportează:

„Îndată după sosirea noastră s’au adunat în fața școlii primarul satului cu întreg consiliul comunal, notarul, președintele Comitetului școlar cu întreg Comitetul și un număr de peste 80 de locuitori. Menționez aceasta, pentru că, din adunarea grabnică, am observat spiritul de revoltă ce domnește în sânul populației împotriva învățătorului și a școlii. De îndată am procedat la lucrarea declarațiilor în mod separat la cât mai mulți săteni, pentru a mă convinge de temeinicia învinuirilor aduse. Din toate declarațiile se constată că învinuirile sunt și mai grave decât i se aduc și că, dacă populația nu și-a făcut încă singură dreptate, este pentru faptul că moldoveanul este răbdător și înțelept în acțiunile sale.”³¹

Relația dintre învățător și săteni este marcată de diferențe simbolice care provin din două lumi sociale aproape antagonice: una modernă, raționalizată, foarte dependentă de semnul scris, alta tradițională, patriarhală, de comunicare eminentemente orală. Învățătorul este un *outsider* privilegiat în sânul comunității satului. El este dotat cu un capital școlar solid în contrast cu nivelul foarte scăzut de școlarizare a populației locale. În plus, statutul său de învățător și de funcționar de Stat îi acordă o autoritate temporară, de care acesta nu ezită să facă uz (și uneori abuz) în diferite împrejurări ale vieții publice locale. Pe lângă distincția socială inerentă statutului său, învățătorul din satul basarabean din epoca interbelică, care în cel puțin jumătate din cazuri provine din Vechiul Regat, mai deține o marcă identitară puternic investită din punct de vedere politic. Învățătorul devine în satul basarabean, locuit adesea de o populație „minoritară”, un misionar al românismului. Conflictul între învățător și săteni este încărcat în acest caz cu o și mai puternică semnificație ideologică. Diferențele identitare ies în evidență într-o coabitare impusă între un învățător „regătean” și o populație rurală „minoritară”, deși neînțelegerile între părți sunt de obicei aceleași ca în cazul unui sat populat de „români basarabeni”. Reclamanții sunt dispuși să creadă că neînțelegerile lor cu învățătorul se

datorează în special diferenței acestuia. Pe de altă parte, învățătorii și inspectorii școlari tind să pună reticența populației locale față de școală pe seama originii sale etnice:

„Sătenii comunei Tureatca sunt ruteni, neconvinși de binefacerile școlii, și siliința învățătorului de a-și popula școala o consideră o mare pacoste pe capul lor și recurg la orice mijloace [pentru] a se apăra de ea.”³²

Tensiunile între învățător și comunitatea sătească se acutizează în cazul în care aceasta din urmă aparține anumitor grupuri religioase minoritare, cum este iudaismul sau confesiunile neoprotestante, față de care învățătorii și funcționarii de Stat nu-și ascund adesea intoleranța.³³ Revizorul școlar joacă și în acest caz un rol regulator, amintindu-i învățătorului mânat de rigori religioase exclusiviste misiunea integratoare pe care acesta trebuie s-o împlinească în provincia recent alipită. Astfel, un învățător învinuit, printre altele, că nutrește idei antisemite, că este lipsit de tactul convenit în relațiile sale cu populația civilă, că aplică pedepse corporale în școală, este sancționat, în urma intervenției unui revizor școlar, care roagă pe lângă direcția sa, ca acesta să fie pedepsit cu „cenzura” și reținerea salariului pe 20 de zile.³⁴

Atât reclamații cât și acuzatul tind să supraliciteze în declarațiile lor rolul ideologic pe care învățătorul ar fi merit să-l joace în Basarabia. Țăranii se plâng că învățătorul nu este la înălțimea misiunii pe care Statul român i-a încredințat-o. De cealaltă parte, învățătorul deplasează acuzația de violență ce i se aduce pe un țărâm politic și patriotic, pretinzând că sătenii basarabeni îi sunt ostili și, odată cu el, „față de tot ce e românesc”.³⁵

Învățătorul etichetat în petiții, și adesea și în procesele verbale semnate de revizori, drept „bețiv”, „imoral”, „violent”, „turbulent”, „brutal”, „conflictual” (cu elevii, cu sătenii, cu colegii, cu soția) etc. este criticat în ultimă instanță pentru că dă un „exemplu rău”³⁶ locuitorilor satului. El oferă în schimb un contra-exemplu care, răsturnat, proiectează portretul pedagogului ideal. Multe din petițiile semnate de săteni (dar redactate, să nu uităm, de persoane ce stăpânesc destul de bine limbajul oficial) descriu cum ar trebui să fie un învățător demn de statutul său. Acesta este asociat cu un părinte, cu un educator nu numai al „generațiilor de mâine”,³⁷ dar și al tuturor sătenilor – un „luminător al poporului”.³⁸ Asemenea unui tată bun, el trebuie să știe să fie deopotrivă exigent și iertător. Dar mai cu seamă, învățătorul este chemat să stabilească o „legătură sufletească”³⁹ cu comunitatea sătească, iar prin faptele sale să servească drept model de

virtute și bună purtare. Contrastul devine izbitor când acest portret ideal este pus alături de comportamentul real al învățătorului reclamat.

Copilul pedepsit: între regulament școlar și lege nescrisă

Toate documentele de arhivă semnate de învățători, revizori, părinți, dar și textele publicate în revistele asociațiilor pedagogice sau, la un nivel superior, rapoartele înalților funcționari ai Ministerului Instrucțiunii, privind situația în școli și abaterile comise de învățători, trimit de fiecare dată, explicit sau în filigran, la cel care constituie miza și scopul întregului stabiliment educativ: copilul. Copilul devine locul în care sunt proiectate laolaltă idei și teorii, parte provenite din simțul comun, parte învățate în școlile normale și în ajunul examenelor de definitivat. Într-o reclamație adresată în 1931 revizorului școlar, un părinte al cărui copil fusese bătut de învățător „cu sălbăticie” scrie că „astăzi nici animalele nu mai este permis a se bate dacă ele face vreo greșială”.⁴⁰ Ne putem întreba: este oare copilul văzut în aceste discursuri eterogene drept o ființă umană?⁴¹ Este el oare perceput ca o persoană dotată cu inteligență? La nivel superficial și teoretic, da, cu siguranță. Revistele asociațiilor locale ale învățătorilor publică cu regularitate articole ce pun la curent cititorii cu noile teorii psihologice și pedagogice și dau sfaturi practice de educare „inteligentă” a copiilor. În practică însă, metodologia aplicată de învățător în școlile primare de la sate este pe larg tributară unei concepții de educație-dresaj.

Aplicând pedepse corporale, învățătorul este divizat între conștiința încalcării legii și a regulamentului școlar și o convingere intimă a eficienței lor în procesul de predare / învățare. De unde și recurgerea la dublu discurs, denegare, eufemism și la alte strategii discursive, pentru disculparea actului săvârșit. Uneori, strâns la zid de evidența dovezilor, învățătorul recunoaște și își asumă faptul aplicării pedepselor corporale. În acest caz, fie că le justifică prin recalitranta extraordinară a elevului, fie că, în cazuri mai rare, se declară convingși de eficiența acestor măsuri disciplinare. Astfel, o învățătoare-diriginte din școala primară din gara Călărași, județul Orhei, întrebată fiind în februarie 1924 de organele de control dacă folosește pedepsele corporale, răspunde deschis că „Cei recalitranți primesc o urecheală și chiar loviri, acolo unde trebuie (bineînțeles, nu în cap).”⁴² Doisprezece ani mai târziu, în mai 1936, un învățător din județul Bălți, fiind prins de revizor în timp ce aplica pedepse

corporale, declară că „numai acestea dau rezultate bune în educație și însușirea materiei de către elevi”.⁴³ Iar pentru a-și argumenta poziția în fața agentului de control, dă exemplul unor eleve din aceeași clasă, mai slab pregătite, pe care el nu le pedepsește din motiv că părinții lor se opun. Ambii învățători au fost desigur sancționați pe cale administrativă și atenționați să nu mai aplice pe viitor astfel de metode de educare.

Regulamentul școlar interzice în chip univoc aplicarea pedepselor corporale în școli: „Pedepsele corporale sunt cu desăvârșire oprite, iar învățătorul care le va aplica, va fi pedepsit după gravitatea culpei”.⁴⁴ Agenților de control le revine funcția de a supraveghea respectarea acestui cod intern în școlile primare prin anchete și inspecții pe teren. Aceștia sunt însă angajați din rândurile învățătorilor și prin urmare, pe lângă cunoașterea formală a regulamentelor, împărtășesc uneori, în rând cu ceilalți dascăli, anumite idei și stereotipuri legate de metodica și practica predării. Cazul unui subrevizor care, în noiembrie 1934, a bătut o elevă în timpul inspecției este unul cu totul singular.⁴⁵ El este însă revelator în măsura în care, așa cum ne arată rezultatele unor anchete sau rapoarte de inspecție, pedepsele corporale, cel puțin cele considerate „fără urmări grave”,⁴⁶ sunt deseori tolerate de către organele de control. Sancțiunile administrative ușoare aplicate învățătorilor pentru uzul violenței față de elevi (cele mai comune fiind „avertismentul” și „reținerea salariului pe 5 zile”) nu sunt de natură să descurajeze aplicarea lor în continuare. De cele mai dese ori, folosirea pedepsei corporale în școală reprezintă pentru inspectorii școlari mai curând o circumstanță agravantă față de alte abateri decât un cap de acuzare în sine. Este remarcabil că uneori, în urma unei anchete, învinuirea pentru aplicarea pedepselor corporale adusă în principal de reclamanți în textul petiției, dispare pe parcurs din procesul verbal redactat de agentul de control, fiind probabil omisă pentru nerelevanță în folosul altor învinuiri considerate mult mai grave.⁴⁷ Alteori, agenții de control anchetează un caz de aplicare de pedepse corporale și ajung la concluzia că bătăile aplicate elevilor nu sunt „chiar așa de barbare”⁴⁸ cum apăreau ele în petiția părinților, sau, într-o altă anchetă, că „elevul Jigarev Gheorghe, fiul reclamantului, nu este un copil sânguitor și nici nu-și face teme”.⁴⁹

Chiar și articolele prescriptive publicate în revistele locale de specialitate, deși dezavuează aplicarea pedepselor corporale în sine, lasă o marjă de interpretare favorabilă învățătorilor mai conservatori în acest sens. Așa, de exemplu, într-un articol apărut în *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți* din iunie 1929, autorul, învățător și el, le recomandă colegilor săi:

„Ar fi un bine, am ajunge la ideal, dacă ne-am putea lipsi în educație de mijloace neplăcute. Sunt însă unele firi recalcitrante cu cari nu se poate face nimic fără pedeapsă. Sunt două feluri de pedepse: naturale și voluntare. Pedepsele naturale vin ca urmare naturală a actului săvârșit și cele voluntare se aplică de educator.”⁵⁰

În continuare autorul propune mai degrabă folosirea pedepselor „naturale”, repudiindu-le pe cele voluntare, mai ales fizice. În revista Asociației Învățătorilor din Cetatea-Albă din septembrie 1931, autorul unui articol face apologia disciplinei școlare „prin constrângere”, obținute prin aplicarea unui arsenal de pedepse disciplinare („interdicția de la joc, izolarea de copii, oprirea în clasă în timpul recreațiilor, arestul etc.”) din care exclude totuși cu strictețe bătaia:

„Cum acești copii ne vin [din familiile lor] cu oarecare rele deprinderi printre care vom enumăra lipsa de disciplină, va trebui să ne așteptăm la manifestări corespunzătoare și atunci se impune o strictă supraveghere atât în școală cât și în afară, și reprimarea, cu oarecare severitate, mai ales abaterile (sic) recediviste de la anume reguli de conduită, juste și necompromisibile, pe care va avea grijă să le impună învățătorul și să le susțină și cu ocazia lecțiilor de religie. (Și D-zeu pedepsește pe cei răi și neascultători).”⁵¹

Într-un articol din *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia* din 1937, un învățător din județul Lăpușna restrânge aplicabilitatea pedepselor corporale la cazurile de conduită:

„Dacă pentru conduită se mai admit – și *in extremis*, bine înțeles – pedepse corporale, pentru asimilarea cunoștințelor orice pedeapsă corporală este o greșală de neiertat.”⁵²

În petițiile părinților și în procesele verbale redactate de agenții de control, un anumit număr de expresii tind să domine câmpul discursiv cu privire la pedepsele corporale. Calificativul cel mai des folosit pentru a desemna violența fizică la care au fost supuși elevii este „barbar” („pedepsele *barbare*” sau „învățătorul aplică pedepse corporale *în mod barbar*”).⁵³ Alte epitete se înscriu cu acest termen într-o rețea de sinonimie: „sălbatic”,⁵⁴ „fără milă”,⁵⁵ „nemilos”,⁵⁶ „crunt”,⁵⁷ „cu asprime”.⁵⁸ Aceste atribute pun în valoare cruzimea care pune stăpânire pe unii învățători în momentul aplicării pedepselor corporale elevilor și au rolul de a sensibiliza destinatarul scrisorii (ministrul în persoană, în realitate

funcționarii superiori ai organelor de control), pentru ca acesta să ia o decizie pe care emitenții actului o consideră judicioasă. Dar folosirea recurentă a acestor epitete cu referire la pedepsele corporale în școală ne mai spune ceva dincolo de intenția locuționară imediată a documentelor. Redactorii plângerilor sau a rapoartelor condamnă pedepsele „barbare”, „sălbatică”, „cruțe” pentru că ei le condamnă ca atare, sau ei condamnă uzul lor excesiv, subînțelegând o toleranță tacită față de pedepsele corporale „moderate” sau „blânde”. Această ultimă cheie de lectură este favorizată și de ocurența în același corpus a unor sintagme precum „bătaie nechibzuită”,⁵⁹ „fără motiv”,⁶⁰ care exprimă arbitrarul pedepselor corporale folosite de unii învățători.

Nici elevii și părinții lor, adică cei considerați victime ale violenței învățătorului, nu au un discurs univoc și în mod univoc acuzator cu privire la folosirea pedepselor corporale în școală. Observăm în petițiile semnate de părinți împotriva unor învățători, dar și în discursurile mai multor persoane intervievate, un grad destul de mare de toleranță față de pedepsele corporale folosite în scop educativ. Deși remarcă folosirea pedepselor fizice asupra copiilor lor, părinții nu se decid imediat să depună plângere împotriva învățătorului.⁶¹ În câteva petiții, părinții se plâng ministrului că învățătorul „se poartă prea aspru cu elevii”.⁶² Așadar, atât părinții (în petiții) cât și elevii (în interviuri) condamnă mai degrabă excesele în aplicarea pedepselor decât pedepsele fizice în sine. De altfel, pedepsele corporale sunt aplicate și în multe cămine familiale ale sătenilor. În articolul său, un învățător din județul Cetatea Albă îi învinuiește pe părinții copiilor de la sate că aplică în mod nerațional, deci greșit, aceste pedepse, dar nu că le folosesc în genere.⁶³

O bună parte din subiecții intervievați justifică *post factum* necesitatea aplicării pedepselor fizice în școală. Întâlnim o atitudine pozitivă față de pedepse corporale mai ales la respondenții care zic că ei înșiși nu au suportat asemenea corecții, pentru că au învățat și s-au purtat bine la școală. După părerea lor, aceste măsuri erau justificate în măsura în care erau aplicate elevilor „răi”, care „nu învață”.⁶⁴ Însă chiar și cei care spun că au primit uneori pedepse fizice în școală, le atribuie anumite efecte benefice. Efect *stimulator*: „te bătea și învățai”, „de nevoie învățai”.⁶⁵ Efect *disciplinar*: „Tare multă pedeapsă am mai luat... [râde] Școala română... făcea disciplină”.⁶⁶ Efect *pozitiv general*: „Și dacă bătea, nu de aceea că vroia să te bată, dar ca să te facă om”.⁶⁷

Nu toate persoanele intervievate manifestă atitudini pozitive față de aplicarea pedepselor corporale în școala primară. Unora pedepsele fizice

primite de la învățător le organizează întreaga memorie despre școală. Deși păstrează retrospectiv o amintire neplăcută față de pedepsele primite (unii față de școală în general), câțiva foști elevi din perioada interbelică le recunosc totuși unele „motive întemeiate”. Astfel, ei își amintesc că au primit pedepse pentru că: nu știau (rugăciunea, poezia, tabla înmulțirii...),⁶⁸ nu învățau,⁶⁹ se mișcau în bancă,⁷⁰ întârziu, lipseau de la ore...⁷¹ Unii subiecți le consideră arbitrare („îți căuta motiv”⁷²). Alții, negăsindu-le un motiv valabil, își construiesc retroactiv față de ele o atitudine victimizatoare („eu dacă eram fără părinți”,⁷³ „care era sărac...”⁷⁴). Printre efectele negative pe care unii intervievați le atribuie pedepselor corporale sunt: *frica* („De frică... te zăpăceai”⁷⁵), *absenteismul* („Când să se ducă la școală, ca la moarte se ducea, [cel] care nu putea învăța”⁷⁶), *corigența* („Învățătorul mă bătea... Și eu de ciudă lepădam de clasă...”⁷⁷).

Unii subiecți intervievați păstrează percepția unei conivențe ce se stabilea uneori între învățător și părinți în chestiunea pedepselor fizice. Din acest motiv, unii elevi evitau să se plângă părinților de pedepsele primite la școală: „Înseamnă că tu nici nu spuneai la părinți, pentru că o încasai și de la părinți”.⁷⁸ Toleranța față de pedepsele fizice aplicate în școală era în general cu atât mai însemnată la părinții care aveau la activ o diplomă sau măcar câteva clase de școală primară. În acest caz, respectul pe care îl purtau învățătorului lor de odinioară tinde să se reproducă și asupra învățătorului copilului lor, uneori în ciuda severității acestuia.⁷⁹ Pentru părinții neșcolarizați însă, care constituie majoritatea populației active în Basarabia anilor 1920-1930, obligativitatea școlară era văzută ca o corvoadă cu totul nejustificată în raport cu activitatea lor de bază: agricultura. Pedepsele corporale primite periodic de copiii lor fac această obligație și mai greu de suportat. În aceste condiții, pedepsele fizice pot deveni un bun pretext pentru manifestarea unei nemulțumiri generale față de școală și învățător.

Copilul: o forță de muncă gratuită?

Alături de pedepse corporale și alte abateri, petițiile și procesele verbale fac referință în mod curent la o altă încălcare a regulamentului intern al școlii primare comise de învățători: întrebuințarea elevilor la sarcini de întreținere a școlii (în locul servitorilor angajați) și la servicii personale.⁸⁰ Dacă primul tip de abuz găsește mai ușor scuze și înțelegere, al doilea este mai greu acceptat de părinți și de organele de control. Învățătorii sunt învinuiți de reclamanți că pun elevii (uneori sub amenințarea cu corecția) să lucreze

în afara programului școlar la „munci agricole personale” și la treburi din gospodăria individuală a învățătorului. Într-un sat din județul Orhei, preotul, a cărui fiică este elevă la școala primară din sat, se plânge organelor superioare de control că învățătorii acestei școli „în loc să dea cultură și educație copiilor, îi privesc ca pe sclavi și ființe cu totul inferioare”.⁸¹

Pentru că e vorba de un fenomen destul de răspândit în viața cotidiană a școlii primare din Basarabia interbelică, ne întrebăm care sunt rațiunile care îl fac pe învățător să recurgă la forța de muncă gratuită a elevilor săi. Dacă învățătorul are uneori tendința să perceapă elevul ca pe o forță exploatabilă în folos personal, este și pentru că acesta își ia în serios rolul de părinte ce i se atribuie conform unui loc comun încetățenit al profesiei sale. Reprezentarea învățătorului ca părinte se întâlnește și face cuplu, în acest caz, cu o percepție tradițională a rolului producător al copilului în economia familială. Or nu este pentru nimeni un secret în acea epocă că țăranii își folosesc în mod generalizat copiii la munci agricole sezoniere și domestice. Inspectorii școlari și sătenii condamnă cu fermitate, deși din rațiuni diferite, exploatarea elevilor de către învățători. Pentru organele de control este vorba în primul rând de o încălcare a regulamentului școlar. În ochii părinților, învățătorul își arogă o prerogativă rezervată până atunci doar părinților, cea de a uza legitim de manopera gratuită a copilului. În acest caz, avem de a face cu un conflict de interese între învățător și părinte, având drept miză o împărțire a dreptului de a dispune de forța de muncă a copilului în vederea obținerii unui anumit profit.

De la mijocul anilor 1930 tot mai puține documente dovedesc folosirea elevilor de către învățători în servicii personale, iar începând cu 1937 acestea par să dispară cu desăvârșire. Altminteri, munca fizică a elevului în școală este salutată în cazul când aceasta se defășoară sub auspiciile directe ale instituției. Educația prin muncă este practică programatic în școlile primare românești din perioada interbelică. Majoritatea școlilor rurale din Basarabia erau dotate în acest scop cu un lot agricol.⁸² Litigiul între părinte și învățător este rezolvat așadar de Stat în folosul său, impunând cu o autoritate tot mai larg recunoscută monopolul asupra educației morale, intelectuale și fizice a copilului.

Pedepsele corporale și frecvența școlară

Una din cele mai mari probleme ale învățământului românesc în perioada interbelică era, cel puțin la nivelul discursului public, foarte

slaba frecvență, mai ales în școlile primare de la sate. Frecvența școlară era cea mai redusă în școlile primare din Basarabia. Potrivit unei anchete inițiate de profesorul Dimitrie Gusti, în anul școlar 1931-1932, 53,1 % (160.134) din copiii înscriși (302.375) și doar 33,7 % din toți copiii datori să urmeze cursurile școlii primare rurale în Basarabia (472.927), le frecventează.⁸³ Prin urmare, după mai bine de zece ani de activitate a învățământului românesc în Basarabia, din toți copiii datori să urmeze cursurile școlii primare doar a treia parte le frecventa cu adevărat. La o examinare mai atentă a datelor obținute de această anchetă, ne dăm seama că Statul nu dispunea de resursele necesare (după numărul de școli, clase și învățători raportat la populația de copii înscriși și supuși obligativității). Astfel, în 1931-1932, fiecărui învățător din școlile primare rurale din Basarabia îi reveneau 55,6 de copii înscriși, raportul considerat normal fiind de 40-45 copii pentru fiecare învățător. Este adevărat că numărul copiilor ce frecventau școlile primare rurale în Basarabia (29,5 elevi la 1 învățător) este simțitor mai mic chiar decât capacitatea normală ce i se atribuia fiecărui învățător. În plus, cea mai mare parte din părinții elevilor ce frecventau cursurile școlii primare nu și-au dat copiii la școală de bună voie, cei mai mulți din ei fiind constrânși de amenzi școlare aplicate cu rigoare în perioadele când asiduitatea școlară nu atingea un anumit barem calculat de organele de control ale ministerului de resort.

Odată cu începutul anilor 1930, s-au făcut câteva anchete pentru a se afla cauzele care îi determinau pe țărani să nu-și dea copiii la școală. Motivele cel mai des invocate în acest sens erau de ordin economic. În primul rând, țărani nu aveau cu ce să le cumpere copiilor haine și încălțăminte pentru a-i trimite la școală, mai ales iarna. În al doilea rând, țărani aveau nevoie de copiii lor pentru a-i angaja la muncile agricole sezoniere.⁸⁴ O anchetă făcută de învățătorul D. Barbu în august 1936 în trei sate din județul Lăpușna,⁸⁵ cu o echipă a Institutului Social Român din Basarabia, descoperă un alt motiv pentru care unii copii de țărani nu mergeau la școală : bătăile aplicate de învățător elevilor pe post de pedeapsă. Acest din urmă motiv, trecut cu vederea în celelalte anchete, este confirmat în numeroase plângeri individuale și colective depuse de către părinții elevilor din școlile primare rurale din Basarabia, între 1921 și 1940. Un număr considerabil de reclamanți declară că, dacă în urma plângerii lor învățătorul acuzat nu va fi sancționat corespunzător vinei sau dacă acesta va continua să aplice elevilor pedepse corporale, ei își vor retrage copiii de la școală.⁸⁶ În raportul redactat în baza unei anchete făcute în noiembrie 1927 într-un sat din județul Orhei, inspectorul școlar îl învinuiește pe învățător că :

„În școală bate și înjură elevii de lucruri sfinte. Nu aplică legile și regulamentele, școala fiind goală de elevi, cari fug de el și de școala lui. Și câți sunt prezenți mi-am făcut convingerea că cu adevărat nu știu nimic. În sfârșit acest învățător s-a făcut cu totul nedemn de misiunea lui, fiind urgisit de toți sătenii care cer să fie luat de la acea școală cu orice preț, căci altfel nu-și vor mai trimite copiii la școală.”⁸⁷

În declarațiile individuale, părinții ai căror copil a suferit de pe urma unei pedepse corporale aplicate de învățător, își arată intenția de a nu-și lăsa copilul (copiii) să frecventeze școala. Gestul este uneori atât de hotărât și definitiv, mai ales după experiențe nefaste repetate legate de școală, încât cererea sancționării învățătorului își pierde rostul:

„Am avut doi băieți, din care unul Polift, aproape de isprăvitul școlii, l-a bătut atât de rău d. inv. Epifan Mircea că l-am dus la spital și după vr'o două săptămâni a murit. Aceasta a fost în anul 1932. Pe Ionaș din cauza frigului în școală l-am pierdut îmbolnăvindându-se și murind, în 1933. Din cauza aceasta nu-mi mai trimit copiii la școală că nu vreau să-i îngrop pe toți.”⁸⁸

În unele cazuri, elevii maltratați în repetate rânduri, nu mai așteaptă să se implice părinții în apărarea lor și își fac singuri dreptate, neducându-se pur și simplu la școală.⁸⁹

Între ignorarea cvasi-totală a acestei probleme în spațiul public și supralicitarea ei în discursul celor interesați, ne putem întreba: există oare o dependență reală între aplicarea pedepselor corporale în școală și coeficientul de frecvență școlară? Supra-popularea clasei I din școlile primare din Basarabia și depopularea crescândă a claselor II-IV⁹⁰ se datorează în cea mai mare parte ratei foarte reduse de promovare a elevilor în clasele II, III, IV.⁹¹ Totuși, frica întreținută de unii pedagogi în școală prin pedepse fizice, de care dau seama mai mulți inspectori școlari, nu este de natură să încurajeze o frecvență ridicată și asiduă a școlilor primare de la sate. Este deci plauzibil că o anumită parte din copiii care abandonează anual cursul primar o fac, cumulat cu alte rațiuni, și din cauza atmosferei tensionate din școală.

În unele petiții, părinții elevilor acuză învățătorul nu doar de aplicarea „cu asprime” a pedepselor corporale, ci și de încasarea „ilegală” sau „cu patimă” a amenzilor școlare.⁹² Reclamanții leagă, și de această dată, frecvența școlară redusă a elevilor de comportamentul brutal al învățătorului. După anchetarea unui caz de abateri comise de un învățător, în 1936, inspectorul școlar îi dă totuși dreptate învinutului:

„Deși reclamantul spune că frecvența școlară a scăzut, datorită faptului că dl. înv. Homescu bate copiii în școală, scriptele și situația reală din prezent confirmă contrariul: frecvența pe întreaga școală este bună.”⁹³

De aici până la alegerea răului „mai mic” nu e decât un pas. De altfel, învățătorii și agenții de control îi suspectează uneori pe petiționari de rea voință. Într-un caz din 1937, părinții care depun plângere împotriva învățătorului pentru aplicarea pedepselor corporale, sunt bănuți că se răzbună de fapt pentru severitatea cu care acest învățător încasează amenzile școlare.⁹⁴ În același an, un copil este suspectat că a „însenat” bătaia primită de la învățător, „numai ca să scape de școală”.⁹⁵

În condițiile în care asiduitatea școlară în școlile primare din satele provinciei era atât de scăzută, țăranii preferând să-și folosească copiii la gospodărie sau la munci agricole, cazurile mai grave de pedeapsă corporală deveneau adesea în ochii sătenilor o supapă legală pentru a-l înlătura pe învățătorul zelos și a justifica, măcar pentru un timp, absenteismul școlar al copiilor lor.

Instrumentalizarea cazurilor de violență școlară

Cazurile elevilor pedepsiți corporal de învățător cad adesea în mreaja relațiilor interne de rivalitate și solidaritate ale grupului de pedagogi ai școlii din sat. Un anumit număr de săteni sunt îndemnați de către unul din învățătorii din școală să depună plângere împotriva unui coleg de-al său, care ocupă de obicei o funcție de conducere în școală.⁹⁶ Învățătorului cu pricina i se atribuie mai multe capete de acuzare, dintre care nu în ultimul rând pedepsele corporale și aplicarea „abuzivă” a amenzilor școlare, abateri față de care reclamații sunt îndeosebi sensibili. Pentru a face petiția mai convingătoare, inițiatorii ei nu ezită să exagereze puternic acuzațiile, iar uneori chiar recurg la mijloace neonestе, cum este falsificarea semnăturilor. Autorul de fapt al petiției semnate de țărani (adesea cu cruci și amprente digitale) este ușor scos în vileag de inspectorul anchetator dacă printre faptele imputate figurează și informații de uz intern ale corpului pedagogic, cum este de exemplu absența învinutului la cercuri culturale ținute în alte comune.⁹⁷

Petițiile împotriva vreunui învățător apar în unele cazuri pe solul unui conflict persistent între doi pedagogi ai unei școli. Ambii încearcă să-și facă aliați în rândurile celorlalți colegi, ale administrației locale și ale

populației. Părinții elevilor școlii primare sunt prinși în acest fel în cleștele unei reglări de conturi ce tinde să ia proporții. Doritori să atragă de partea lor cât mai mulți localnici, învățătorii ajung uneori să se copleșească reciproc cu învinuiri de aceeași natură, precum folosirea pedepselor corporale sau aplicarea excesivă a amenzilor școlare.⁹⁸

Instrumentalizarea cazurilor de aplicare a violenței în școală nu este unilaterală. Părinții elevilor, nemulțumiți la rândul lor de comportamentul violent al învățătorului, sunt bucuroși să găsească în persoana unui alt învățător un aliat care să le redacteze totodată petiția și să-i ajute la organizarea demersurilor administrative. În aceste cazuri, are loc o colaborare și o complicitate, deși bazate pe interese diferite, între un învățător aliat și anumiți reprezentanți ai populației locale, pentru a-l înlătura pe învățătorul căzut în dizgrație.

Școala primară din Basarabia interbelică: o normalizare dificilă

Printr-o lectură încrucișată a surselor (editate, inedite, orale), observăm conturarea unor anumite tendințe în relațiile complexe – și uneori dificile – ce se stabilesc de-a lungul celor două decenii de administrație românească în Basarabia între corpul didactic al școlilor primare publice, pe de o parte, și elevii cu părinții lor, pe de altă parte, cu implicarea periodică a ministerului de resort și a altor instituții ale Statului în calitate de judecători și arbitri. Sistemul de instruire elementară publică în Basarabia interbelică a făcut obiectul unui proces neîntrerupt de normalizare și raționalizare la mai multe niveluri, în urma unei tensiuni și negocieri continue între populația civilă și agenții școlarizării. Intervenția constantă a organelor de control ale Ministerului Instrucțiunii pune la punct un mecanism tot mai eficient de regularizare a învățământului primar rural din această provincie, prin sancționarea sistematică a abaterilor (dintre care nu în ultimul rând pedepsele corporale) și încurajarea unei pedagogii moderne, bazate pe o etică a disciplinei și în același timp pe un efort de înțelegere a psihologiei copilului. Un rol regulator important în acest proces de normalizare a învățământului primar l-au avut și părinții elevilor. Plângerile și reclamațiile acestora au contribuit în mod direct și constant la eliminarea treptată a abaterilor și exceselor, inerente unui sistem de învățământ pe cale de a-și pune bazele. Relația de autoritate pe care o presupune acțiunea pedagogică tinde și ea să se fundamenteze pe o recunoaștere crescândă din partea

elevilor și părinților lor. Recunoașterea autorității pedagogice a școlii primare publice de către populația rurală din Basarabia, mai cu seamă în a doua jumătate a anilor 1930, include într-un prim timp chiar și măsurile punitive „moderate” aplicate elevilor. Întărit de această recunoaștere, învățământul primar își impune autoritatea pedagogică într-un mod tot mai puțin direct și arbitrar. Între părțile implicate în acțiunea pedagogică se stabilește un consens în urma căruia părintele îi delegă învățătorului public rolul de educator legitim al copiilor săi. Acest consens – aflat încă la jumătate de cale la sfârșitul anilor 1930 – va contribui în timp la îmblânzirea progresivă a mecanismului punitiv și la eliminarea pedepselor corporale din practica predării în școala primară din această regiune.

Unul dintre aspectele concrete și cotidiene ale acestui proces de normalizare și raționalizare a învățământului primar public se reflectă în evoluția sistemului punitiv aplicat de învățători pentru disciplinarea elevilor. Observăm de-a lungul perioadei interbelice în Basarabia o tendință continuă de deplasare de la treapta inferioară a admisibilității pedepsei corporale – pedeapsa fizică „spontană” – înspre limita superioară a acestui sistem punitiv, reprezentată de măsurile disciplinare „non-violente”, cum sunt avertismentul sau sistemul de notare, trecând prin folosirea pedepselor corporale „codificate”. La o verificare efectuată în aprilie 1938 într-un sat din județul Ismail, inspectorul devine martorul unei amenințări cu bătaia scăpate de către învățător la adresa unei eleve. Inspectorul condamnă severitatea excesivă a învățătorului și conchide că „În felul acesta nu mai putem face adevărată educație. Va căuta să-și stăpânească actele de violență”.⁹⁹ Acest episod, care nu este singular – deși se întâlnește tot mai rar – către sfârșitul anilor 1930, este revelator asupra schimbării tot mai generale a concepției de „adevărată educație” pe care școala primară este chemată să o ofere copiilor și care nu mai poate merge împreună cu aplicarea violenței fizice sau verbale.

Premisele instaurării unei „violente simbolice” prin dispariția violenței ca atare apar atunci când tensiunile latente și manifeste între agenții învățământului primar și presupușii săi beneficiari cedează locul unui consens mutual între aceștia, iar raportul de forță care stă la baza acțiunii pedagogice face loc unui raport de autoritate negociat și acceptat de ambele părți. Astfel, la mijlocul anilor 1930, epocă din care cei mai mulți foști elevi păstrează o atitudine de acceptare a legitimității pedepselor corporale „moderate”, prin recunoașterea autorității școlii publice primare, devine un moment propice pentru dispariția graduală a acestei măsuri disciplinare din uzul învățătorilor.

Un elev care recunoaște autoritatea învățătorului și a legitimității metodelor sale de disciplinare (atunci când acestea nu depășesc o anumită măsură convențional acceptată) devine un elev *docil*, adică deopotrivă ascultător și dispus să învețe ceea ce învățătorul îi cere. Astfel, obediința elevului ideal pe care o râvnesc învățătorii anilor 1920-1930 exclude eventualitatea pedepsei fizice, dar o include în „costul” istoric al acestei *docilități*.

Vestigiile vechiului sistem de educare bazat pe violență conviețuiesc un timp cu un nou sistem, standardizat și raționalizat, al cărei autoritate pedagogică nu mai are nevoie să uzeze de forță pentru a se impune. În școlile primare din Basarabia anilor 1930, aceste două concepții de predare își găsesc deseori aplicare în spațiul aceleiași clase. Astfel, pedeapsa corporală „codificată” este practică în mod complementar cu sistemul oficial de notare. Pentru încă mulți învățători din anii 1930 în școlile rurale din Basarabia, aceste două tipuri de măsuri disciplinare aplicate separat nu erau socotite îndeajuns de eficiente. Așa cum mărturisirește un subiect anchetat: „Îți puneam un trei păcătos,¹⁰⁰ dar mai primeai și trei [vergi] la palmă”.¹⁰¹ O notă proastă antrena așadar în mod aproape automat și materializarea ei corporală. Iar pedeapsa corporală era consfințită oficial prin notă. Atunci când pedepsele fizice vor dispărea cu totul, notele și celelalte măsuri preventive „non-violente” le vor substitui în întregime și totodată le vor traduce în registru simbolic.

Construirea unui sistem educativ bazat pe *violență simbolică* nu vizează în mod strict, în Basarabia anilor 1920-1930, relația dintre învățător și elevi. Într-o primă fază a instaurării sale, școala primară implică întreaga comunitate rurală care participă la acțiunea de „luminare” deopotrivă în calitate de obiect, actor, spectator și fundal. La început nemulțumirile populației locale față de școală și învățător sunt numeroase. Ele sunt provocate de amenzile școlare, de severitatea uneori excesivă a învățătorului față de elevi și de comportamentul câteodată „lipsit de tact” al acestuia față de săteni. Dar pe măsură ce învățătorul, „bun” sau „rău”, este văzut de săteni ca un locuitor permanent al satului, nu ca o prezență pasageră, nemulțumirile – latente sau manifeste – tind să facă loc negocierilor. Atunci când negocierile devin dificile, acestea sunt deblocate de organele de control ale ministerului de resort. Negocierile duc în timp la stabilirea unui consens; acesta din urmă permite întocmirea unui contract nescris de cooperare și o diviziune a sarcinilor între părți în ceea ce privește educația copilului. O parte importantă a sarcinii educative este cedată de către părinți învățătorilor.

Începând cu sfârșitul anilor 1930, pe măsură ce va renunța la folosirea violenței în scop disciplinar și educativ, școala va delega părinților o parte însemnată din funcția punitivă a procesului școlar de instruire. O notă proastă primită de un copil va determina părintele (mai ales părintele școlarizat) să-i aplice acestuia o corecție corporală. La fel, o notă foarte bună îi va determina pe unii părinți să-și încurajeze copilul cu o recompensă materială complementară. Astfel, părinții vor reproduce un model de educare „cu morcovul și bastonul” la care școala va fi renunțat de la o vreme.

La sfârșitul anilor 1930, învățământul românesc duce la jumătate de cale procesul de instaurare a unui sistem educativ susținut doar pe forța cuvântului și a notei. O parte însemnată din populația basarabeană este încă exclusă din această „ordine a literei”: dovadă cele 53 % de analfabetism în Basarabia în 1941.¹⁰² Din iunie 1940, și după vara lui 1944, regimul sovietic va continua și va încheia în timp acest proces, în ciuda rupturii pe care o va proclama față de realizările administrației și a școlii românești în Basarabia. După retragerea administrației românești, majoritatea pedagogilor școlilor publice din provincie se refugiază în Vechiul Regat, de unde provin o parte din ei. Cealaltă parte a învățătorilor basarabeni este împiedicată să rămână în provincia natală și să colaboreze cu noua putere din motivul aderării după 1938 a unui mare număr dintre ei la Frontul Renașterii Naționale,¹⁰³ alții fiind pe deasupra și ofițeri de rezervă ai armatei române.¹⁰⁴ O a treia parte din învățători rămâne în Basarabia, cu riscul unor eventuale persecuții din partea regimului sovietic. Corpul didactic din școlile Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești va fi suplinit de o nouă generație de pedagogi formați în grabă începând cu primii ani de putere sovietică și de o cohortă de învățători veniți din fosta Republică Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească¹⁰⁵ (RASSM)¹⁰⁶. Astfel, regimul sovietic va putea continua opera de școlarizare începută sub administrația românească, pe o bază umană și totodată pe o platformă ideologică aproape complet înnoite.

Dincolo de discursul pretins revoluționar care plasează școala sovietică în opoziție radicală cu sistemul de învățământ românesc, o schimbare notabilă se va produce totuși după 1944 în sistemul de instruire din Basarabia. În Uniunea Sovietică, inclusiv în RASSM, raportul de „autoritate absolută” care guverna acțiunea pedagogică până în 1918 va fi brusc abolit începând cu anii 1920, în contextul unei ample campanii de restructurare în ruptură declarată cu sistemul de învățământ fondat sub regimul țarist.¹⁰⁷ Cele opt persoane intervievate care și-au făcut studiile

primare în RASSM în anii 1930 au afirmat fără rezervă absența oricăror pedepse corporale în școala pe care au absolvit-o.¹⁰⁸ La fel, se pare că organele sovietice de control au manifestat după 1944 mai multă hotărâre decât cele românești înainte de 1940 în eradicarea practicii pedepselor corporale în învățământul public din Basarabia, acolo unde acestea au mai avut tendința să se reproducă. Subiecții anchetați care au făcut studii primare în școala românească, la sfârșitul anilor 1930, și în cea sovietică, după 1940-1944, au mărturisit cu toții dispariția pedepselor fizice în școala „rusească”.¹⁰⁹

Din subiecții intervievați, cei care au putut compara cele două sisteme de învățământ primar – românesc și sovietic – au avut păreri împărțite cu privire la ele. Unii din ei au preferat școala „rusească” pentru că nu practica pedepse corporale („Și era mai bine, mai bine la ruși... că nu te bătea...”¹¹⁰). Mai mulți respondenți au considerat totuși școala românească ca fiind superioară celei „rusești”, în ciuda (sau, uneori, grație) severității învățătorilor români: „patru clase la români bate nouă clase la ruși”¹¹¹ sau „Și la ruși învăța bine, dar nu chiar. Dacă nebătut nu prea [mergea]”.¹¹²

Renunțarea la violență în acțiunea pedagogică desfășurată de școala primară sovietică a fost interpretată de discursul oficial și de propagandă sovietic ca o dovadă de „umanizare” a școlii sovietice față de cea „burgheză”. Adevărul este că școala sovietică și-a putut permite să fie mai „umană” după ce munca cea mai grea de școlarizare („lucrul pedagogic” după Bourdieu¹¹³) a fost făcută de administrația românească în Basarabia (și cea țaristă în Rusia). Repudiind moștenirea învățământului românesc (și a celui țarist), propaganda sovietică construiește mitul „revoluționar” al unei școli bazate pe fraternitatea claselor muncitoare, abolind raportul de autoritate dintre învățător și elevi. Acest mit n-ar fi putut apărea și rezista fără efortul și aportul – considerabile – ale administrațiilor românești și țariste în școlarizarea și alfabetizarea unei largi populații civile. Renegând contribuția sistemelor de învățământ precedente, școala sovietică țintește doi „iepurî” odată: își asumă meritele acestora și totodată își legitimează politic mitul non-violenței sistemului ei de instruire.

NOTE

- 1 *Regulament de ordine și disciplină pentru școlile primare rurale de ambe-sexe*, București, Tipografia Statului, 1884.
- 2 EDELMAN, Olga, „Образование в императорской России” („Învățământul în Imperiul Rus”), *Otechestvennye zapiski* (revistă), Moscova, 2002, nr. 1.
- 3 REBOUL-SCHERRER, Fabienne, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1889*, Paris, Hachette, 1989, pp. 152-155.
- 4 FURET, François., OZOUF, Jacques., *Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, p. 11.
- 5 FABRE, Daniel, „Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques”, in FRAENKEL, Béatrice (ed.), *Illetrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1993, p. 178.
- 6 În 1921, intră în vigoare în Basarabia legea cu privire la obligativitatea și gratuitatea învățământului primar de patru clase. În 1924, această lege este amendată prin lărgirea vârstei la care copiii erau supuși obligativității școlare, de la 5 ani la 18 ani: școlile pentru copiii mici (de la 5 ani), învățământul supra-primar (cl. V-VII) și școlile pentru adulți (până la 18 ani, pentru persoanele fără studii primare) devin obligatorii. Părinții ce încălcau această lege erau pasibili de amendă de la 200 la 500 de lei.
- 7 În provinciile din Vechiul Regat această lege este adoptată în 1866 și aplicată consecvent începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea, mai cu seamă sub ministerul condus de Spiru Haret.
- 8 Pe toată România, populația rurală constituia 80 % în 1930.
- 9 A se vedea ȘANDRU, Dumitru, *Populația rurală a României între cele două războaie*, Iași, Ed. Academiei Române, 1980; ENCIU, Nicolae, *Populația rurală a Basarabiei (1918-1940)*, Chișinău, Epigraf, 2002.
- 10 În ședința din 8 decembrie 1932 a Camerei, deputatul D. V. Țoni declara că slaba frecvență școlară s-ar fi datorat faptului că „poporul nostru nu pricepe îndeajuns binefacerile învățaturii”. ȘANDRU, D., *Populația rurală a României*, op. cit., p. 175.
- 11 BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 32.
- 12 BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction*, op. cit., p. 210.
- 13 GOFFMAN, Erving, *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit, 1968, p. 99; A se vedea de asemenea HOGGART, Richard, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, 1970.
- 14 Observații făcute în baza interviurilor luate unui eșantion de subiecți basarabeni și transnistreni de origine rurală, născuți între 1910 și 1930. Cf. *infra*.
- 15 FOUCAULT, Michel, *A supraveghea și a pedepsi. Nașterea închisorii*, București, Humanitas, 1996, pp. 123-200.
- 16 GUSTI, Dimitrie, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor. 1932-1933*, București, Tipografia Bucovina, 1934.

- 17 Numai pentru anul 1924, pentru care am consultat un număr mai mare de dosare ale fondului Min. Instrucțiunii, am reperat circa 30 de cazuri de maltratare comise de învățători în școlile primare din satele basarabene. Tipul de surse consultate nu permit o evaluare exhaustivă a fenomenului. Începând cu a doua jumătate a anilor 1930 ele vor deveni tot mai puține. În 1930 și 1940 aplicarea pedepselor corporale grave este mai degrabă excepțională.
- 18 WERNER, Paul, *La Vie à Rome aux temps antiques*, Paris, Ed. Minerva, 1983.
- 19 Interviu cu Roman C., născut (de acum înainte: n.) 1927, satul (s.) Bocani, raionul (r-nul) Fălești, Republica Moldova (informație omisă în referințele viitoare), ianuarie 2007. Secvențele din interviuri le vom reproduce aici cât mai aproape de vorbirea orală în care ele au fost înregistrate.
- 20 Interviu cu Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.
- 21 Interviu cu Fedora B., n. 1931, s. Sărata Veche, ian. 2007.
- 22 Interviu cu Nicolae T., n. 1930, originar s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.
- 23 Conform regulamentelor școlare de la sfârșitul sec. XIX, învățătorul putea recruta elevi „monitori” pentru a-l ajuta la supravegherea disciplinei în clasă. Cf. *Regulament de disciplină* (1884), *op. cit.*, articol 23, p. 11.
- 24 Arhivele Naționale ale României, București, Fondul Ministerului Instrucțiunii, Inventar 910, anul 1936, dosar 299, fila 203 (de acum înainte referințele la documente de arhivă le vom face în felul următor: ANR, FMI, 910 (1936)/299/203). În fragmentele din documentele de arhivă, păstrăm particularitățile lingvistice și idiomatice proprii epocii și emitenților. La fel, în discursurile editate, vom păstra normele lingvistice în vigoare în epoca în care ele au fost emise. Vezi de asemenea VNOROVSCI, Ludmila, *Amintirile unei basarabence* (Povestea vieții mele), Chișinău, Cartdidact, 2003, p. 26.
- 25 Am întâlnit doar două cazuri de deces al copilului în urma pedepselor corporale aplicate de învățător. ANR, FMI, 815 (1931)/224/200; 908 (1934)/258/8.
- 26 A se vedea de exemplu ANR, FMI, 919 (1936)/323/44; 919 (1936)/299/16.
- 27 ANR, FMI, 712 (1924)/275/187; 919 (1936)/299/801; 911 (1937)/361/184.
- 28 ANR, FMI, 816 (1932)/159/323;
- 29 ANR, FMI, 712 (1924)/ 275/187; 812 (1928)/281/66.
- 30 ANR, FMI, 713 (1925)/211/2; 908 (1934)/251/11; 909 (1935)/214/213.
- 31 ANR, FMI, 909 (1935)/214/213.
- 32 ANR, FMI, 714 (1926)/211/2.
- 33 A se vedea, între altele, ANR, FMI, 712 (1824)/273/381-385; 815 (1931)/221/272-275; 816 (1932)/184/32; 908 (1934)/258/84.
- 34 ANR, FMI, 816 (1932)/184/32.
- 35 ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924); 275/171.
- 36 ANR, FMI, 908 (1934)/251/11; 908 (1934)/258/84.
- 37 ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.
- 38 ANR, FMI, 911 (1937)/108/184.
- 39 ANR, FMI, 713 (1925)/7/121; 812 (1929)/292/167.
- 40 ANR, FMI, 815 (1931)/221/274.

- 41 Preluăm întrebarea pusă de REBOUL-SCHERRER, F.: „L'enfant... une
 42 personne humaine ?”, in *La vie quotidienne des premiers instituteurs, op.*
cit., pp. 152-155.
- 43 ANR, FMI, 712 (1924)/275/31.
- 44 ANR, FMI, 910 (1936)/299/203.
- 45 RĂDULESCU-FORMAC, Stelian (coord.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor,*
programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale privitoare la
învățământul primar și primar-normal aflate în vigoare la 1 septembrie 1912,
 București, Tipografia Curții Regale, 1912, p. 176.
- 46 ANR, FMI, 909 (1935)/26/35.
- 47 În urma unei anchete făcute în iunie 1936 într-o școală din jud. Bălți, agentul
 de control constată că învățătorul este „vinovat de lovire fără urmări grave
 asupra elevului”. ANR, FMI, 910 (1936)/299/180.
- 48 A se vedea, printre altele, ANR, FMI, 911(1937)/361/184 și 913 (1939)/30/
 323.
- 49 ANR, FMI, 908 (1934)/251/6.
- 50 ANR, FMI, 913 (1939)/30/323.
- 51 POPOVICI, Mihail, „Caracterul moral și formarea lui”, *Buletinul Asociației*
învățătorilor din județul Bălți, aprilie-mai 1929, p. 21.
- 52 BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară. Aplicarea ei”, *Cultura poporului*
 (revistă apărută sub îngrijirea Asociației învățătorilor din Cetatea-Albă),
 Iuie-August-Septembrie (nr. 7-8-9), 1931, pp. 16-17.
- 53 BARBU, D., „Probleme școlare în satele Nișcani, Iurceni și Stolniceni din
 jud. Lăpușna”, *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, t. 1, 1937,
 p. 282.
- 54 ANR, FMI, 712 (1924)/275/39; 713 (1925)/257/6; 811 (1927)/273/70; 811
 (1927)/361/294; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/55.
- 55 ANR, FMI, 712 (1924)/273/381; 815 (1931)/200/111; 908 (1934)/251/6.
- 56 ANR, FMI, 908 (1934)/258/8; 911 (1937)/381/58.
- 57 ANR, FMI, 811 (1927)/361/294.
- 58 ANR, FMI, 910 (1936)/299/1.
- 59 ANR, FMI, 909 (1935)/214/210.
- 60 ANR, FMI, 811 (1927)/273/127
- 61 ANR, FMI, 910 (1936)/299/177.
- 62 ANR, FMI, 911 (1937)/374/194.
- 63 Vezi, de exemplu, 911 (1937)/361/286.
- 64 BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară.”, *art. cit.*, p. 16.
- 65 Interviu cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006;
 Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007; Nicolae T., n. 1930,
 s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007; Paraschiva R., n. 1918, s. Petroasa, r-nul
 Fălești, ian. 2007.
- Interviu cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ilie
 C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007; Roman C., n. 1927, s. Bocani,
 r-nul Fălești, ian. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.

- 66 Intervi cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 67 Intervi cu Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007.
- 68 Intervi cu Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Roman C., n. 1927, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007; Fedora B., n. 1931, s. Sărata Veche, r-nul Fălești, ian. 2007; Semion B., n. 1921, s. Doltu, r-nul Fălești, feb. 2007; Maria B., n. 1928, s. Doltu, r-nul Fălești, feb. 2007; Constantin C., n. 1928, s. Hâjdeieni, r-nul Glodeni, feb. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.
- 69 Intervi cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ileana T., n. 1929, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ilie P., 1921, Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.
- 70 Intervi cu Alexandru C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 71 Intervi cu Nina C., n. 1927, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 72 Intervi cu Ilie C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 73 Intervi cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 74 Intervi cu Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006.
- 75 Intervi cu Dumitru A., 1926, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006;
- 76 Intervi cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.
- 77 Intervi cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.
- 78 Intervi cu Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.
- 79 Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Lidia T., n. 1930, tg. Nisporeni, feb. 2007.
- 80 Cazuri de întrebuițare a copiilor în folos personal, cumulate cu aplicarea pedepselor corporale : ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924)/274/38-39; 712 (1924)/275/147, 171-172, 187; 713 (1925)/211/2; 714 (1926)/212/49; 812 (1928)/55/116; 812 (1928)/278/66, 123; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/67, 230; 908 (1934)/251/11; 910 (1936)/259/5.
- 81 ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.
- 82 Începând cu 1933, sub ministerul condus de D. Gusti, orele de educație agricolă sunt realizate sub dublul patronat al Ministerului Instrucțiunii, Cultelor și Artelor și al Ministerului Agriculturii. Cf. COCIU, Emil, „Ancheta asupra loturilor școlare cu un plan de lucru pentru cultura lor rațională”, in GUSTI, D., *Un plan de activitate, op. cit.*, p. 439.
- 83 ȘANDRU, D., *Populația rurală a României, op. cit.*, p. 174. Pe toată România școlile primare de la sate erau frecventate de 70,8 % din copiii înscriși.
- 84 ȘANDRU, D., *Populația rurală a României, op. cit.*, p. 174.
- 85 BARBU, D., „Probleme școlare”, art. cit., p. 282.
- 86 ANR, FMI, 712 (1924)/273/381; 712 (1924)/275/150-151; 811 (1927)/274/127; 815(1931)/221/272; 908 (1934)/251/48; 910 (1936)/299/190.

- 87 ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.
- 88 ANR, FMI, 908 (1934)/251/48.
- 89 ANR, FMI, 714 (1926)/212/49; ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.
- 90 Numărul copiilor înscriși în școlile primare rurale din Basarabia în 1932-1933 este de 119.967 în clasa I, de 71.584 în clasa II, de 53.135 în clasa III și de 36.930 în clasa IV. GUSTI, D., *Un an de activitate, op. cit.*, p. 659.
- 91 În 1931/32 doar 30,2 % din elevii înscriși în clasa I promovează clasa; 47,4 % promovează clasa II și III cumulate, și 50,9 % promovează clasa IV. Raportul între cei promovați în clasa IV a școlilor primare rurale de Stat din Basarabia, în anul 1931/32, și înscrișii clasei I din anul de școală 1928/29 (aceeași serie după 4 ani) este de 15,7 %. GOLOPENȚIA, A., „Date statistice și anchete”, in GUSTI, D., *Un an de activitate, op. cit.*, tabelele 70, 74 (pp. 110, 131).
- 92 ANR, FMI, 713 (1925)/211/163; 714 (1926)/212/49; 909 (1935)/214/211; 909 (1935)/240/112; 911 (1937)/361/287.
- 93 ANR, FMI, 910 (1936)/299/190.
- 94 ANR, FMI, 911 (1937)/361/287.
- 95 ANR, FMI, 911 (1937)/381/56.
- 96 ANR, FMI, 713 (1925)/257/267; 813 (1929)/292/172; 908 (1934)/242/70; 908 (1934)/258/129; 910 (1936)/299/108; 911 (1937)/381/74.
- 97 ANR, FMI, 908 (1934)/242/70.
- 98 Așa cum este cazul învățătorilor I. Niculescu și C. Istrati din târgul Noua Suliță, jud. Hotin, al căror conflict durează câțiva ani începând cu 1923. A se vedea, între alte acte, ANR, FMI, 712 (1924)/274/38-41.
- 99 ANR, FMI, 912 (1938)/28/63.
- 100 Subiectul utilizează aici sistemul de notare de 5 puncte al școlilor sovietice.
- 101 Interviu cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.
- 102 Extrapolând datele obținute la inventarierea bunurilor din Guvernământul Basarabiei în vara 1941, în 5 județe (Bălți, Soroca, Orhei, Cahul, Ismail), rata știutorilor de carte în Basarabia, la 1941, ar fi de 46,6 %. Vezi ENCIU, N., *Populația rurală în Basarabia, op. cit.*, p. 219.
- 103 În urma dizolvării partidelor politice prin decret regal (la 30 martie 1938), la 15 decembrie 1938 este înființat Frontul Renașterii Naționale (FRN), care devine „unica organizație politică în stat”, orice altă activitate politică în afara FRN fiind considerată clandestină și pasibilă de pedeapsă cu degradare civică de la 2 la 5 ani. În decembrie 1939, FRN număra 3,5 milioane de membri activi. Cf. SCURTU, Ioan, BUZATU, Gheorghe, *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)*, Bucurest, Paideia, 1999, pp. 352, 357.
- 104 PAVELESCU, Ion, „Acțiunea militară pentru eliberarea Basarabiei. Reinstaurarea administrației românești”, in SCURTU, Ioan, *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, București, Semne, 1998, p. 233 ; A se vedea de asemenea COSTENCO, Nicolai, *Povestea vulturului*, Chișinău, Arc, 1998, p. 34.

- 105 RASSM este o entitate teritorial-administrativă creată în 1924 în Uniunea sovietică la frontiera de est cu Basarabia (deci și cu România) în cadrul Republicii sovietice ucrainene. Obiectivele creării republicii autonome moldovenești, locuite de circa 70 % de « alogeni » de origine slavă, erau în mod manifest expansioniste, vizând teritoriile românești de est, în primul rând Basarabia. Instituțiile administrative și culturale ale noii republici moldovenești sovietice (formate în iunie 1940) moștenesc în mare parte structura și obiectivele instituțiilor de același tip din RASSM.
- 106 GRECUL, A. V, *Formirovanie i razvitie moldavskoi sotsialisticheskoi natsii* (Formarea și dezvoltarea națiunii moldovenești socialiste), Chișinău, 1955, p. 169, citat de NEGRU, Gheorghe, *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*, Chișinău, Prut Internațional, 2000, p. 27. Vezi despre învățământul sovietic în Basarabia în primii ani de sovietizare: ALEXANDREANU-SÂTNIC, Zinaida, *Construirea și funcționarea sistemului instituțional de cultură în RSS Moldovenească*, Teză de doctorat, Academia de științe a Republicii Moldova, Chișinău, 1998. Pentru o descriere „din interior” a sovietizării învățământului în Basarabia după 1940, a se vedea: VNOROVSKI, L., *Amintirile unei basarabence*, *op. cit.*
- 107 A se vedea BERELOWITCH, Vladimir, *La soviétisation de l'École russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Age d'or, 1990 și FITZPATRICK, Sheila (éd.), *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, Indiana University Press, 1978.
- 108 Nadejda B., n. 1925, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Petru C., n. 1919, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Alexei I., n. 1924, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Abram N., n. 1926, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Sofia N., n. 1931, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Mihail T., n. 1928, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Nicolai L., n. 1925, s. Coșnița, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Olga G., n. 1931, s. Pârâta, r-nul Dubăsari, ian. 1926.
- 109 Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007; Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007; Nicolae T., n. 1930, originar s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007; Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006.
- 110 Interviu cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.
- 111 Interviu cu Ilie P. (cu fiica), n. 1921, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, ian. 2006.
- 112 Interviu cu Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007.
- 113 După autorii teoriei „violenței simbolice”, „acțiunea pedagogică implică lucrul pedagogic [„le travail pédagogique”] ca lucru de inculcare care trebuie să dureze destul de mult pentru a produce o formațiune durabilă, i. e. un *habitus* ca produs al interiorizării principiilor unui arbitrar cultural capabil să se perpetueze după încetarea acțiunii pedagogice”. BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction*, *op. cit.*, p. 46.

BIBLIOGRAFIE

- 60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938. Anchetă sociologică condusă de GOLOPENȚIA, A. și D. C. GEORGESCU, vol. 1, *Populația*, București, Institutul de Științe Sociale al României, 1941.
- ALEXĂNDREANU-SĂTNIC, Zinaida, *Construirea și funcționarea sistemului instituțional de cultură în RSS Moldovenească*, Teză de doctorat, Academia de științe a Republicii Moldova, Chișinău, 1998.
- ANDERSON, B., *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, Éd. La Découverte.
- ANGELESCU, C., *Activitatea Ministerului Instrucțiunii. 1922-1926*, București, Imprimeria Națională, 1926.
- ANGELESCU, C., *Evoluția învățământului primar și secundar în ultimii 20 de ani*, București, Imprimeria Centrală, 1936.
- AUTRAN, M., *Histoire de l'Ecole Martini*, 1982, sursă internet: www.site-marius-autran.com
- BALIBAR, R., *Colinguisme*, Paris, P.U.F., 1993.
- BARBU, D., „Probleme școlare în satele Nișcani, Iurceni și Stolniceni din jud. Lăpușna”, *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, t. 1, 1937.
- BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1998.
- BESSE, J.-M., De GAULMYN, M.-M., GINET, D., LAHIRE, B. (ed.), *L'« illettrisme » en questions*, Cahiers du PsyEF N° 2, Lyon, 1991.
- BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 1983.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- BRUDARIU, C., *Convertirea țăranilor la școală*, Iași, Tipografia „Dacia”, 1898.
- BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară. Aplicarea ei”, *Cultura poporului* (revistă apărută sub îngrijirea Asociației învățătorilor din Cetatea-Albă), Iunie-august-septembrie (nr. 7-8-9), 1931.
- CHARTIER, R., „Pratiques de l'écrit”, in ARIES, Ph., DUBY, G., *Histoire de la vie privée*, vol. 3, *De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Seuil, 1985, pp. 109-157.
- CIOBANU, Ș. (ed.), *Basarabia. Monografie*, Chișinău, Universitas, 1993.
- COLESNIC-CODREANCA, L., *Limba română în Basarabia (1812-1918). Studiu sociolingvistic în baza materialelor de arhivă*, Chișinău, Museum, 2003.
- COSTENCO, N., *Povestea vulturului* (Memorii), Chișinău, Arc, 1998.
- CRESSIN, A., „Starea fizică și alimentarea școlărilor în România”, *Sociologie Românească*, 1937, nr. 5-6 (mai-iunie), pp. 211-215.
- DOGARU, D., „Năpădenii, un sat de mazili din Codru”, *Sociologie Românească*, 1937, nr. 3, pp. 288-299.
- DURANDIN, C., *L'Histoire des Roumains*, Paris, Arthème Fayard, 1995.
- EDELMAN, O., „Образование в императорской России” („Învățământul în Imperiul Rus”), *Otechestvennye zapiski*, 2002, nr. 1.
- ENCIU, Nicolae, *Populația rurală a Basarabiei (1918-1940)*, Chișinău, Epigraf, 2002.

- FABRE, D. (ed.), *Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes*, Paris, Ed. de la M.S.H, 1997.
- FABRE, D., „Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques”, in FRAENKEL, B. (ed.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1993.
- FITZPATRICK, Sh. (éd.), *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, Indiana University Press, 1978.
- FOUCAULT, M., *A supraviețuire și a pedepsi. Nașterea închisorii*, București, Humanitas, 1996.
- FURET, F., OZOUF, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977.
- GABREA, I., *Școala românească. Structura și politica ei. 1921-1932*, București, Tipografia Bucovina, 1933.
- GABREA, I., „La participation de la jeunesse rurale à l'instruction en Roumanie”, Extrait des comptes rendus des séances de l'Institut des sciences de Roumanie, tome III, N° 6, 1939.
- GHIBU, O., *Pe baricadele vieții : în Basarabia revoluționară (1917-1918)*, Amintiri, Chișinău, Universitas, 1992.
- GOFFMAN, E., *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.
- GOFFMAN, E., *Stigmat. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.
- GOFFMAN, E., *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit, 1968.
- GOLOPENȚIA, A., „Date statistice și anchete”, in GUSTI, D., *Un an de activitate*, op. cit.
- GOLOPENȚIA, A., „Starea economică și culturală a populației rurale din BasarabRomânia”, *Revista de igienă socială*, 1940, nr. 1-6, pp. 212-263.
- GOODY, J., *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 1986.
- GOODY, J., *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979.
- GRECUL, A. V., *Formirovanie i razvitie moldavskoi sotsialisticheskoi natsii* (Formarea și dezvoltarea națiunii moldovenești socialiste), Chișinău, 1955.
- GUSTI, D., „Starea de azi a satului românesc. Întâilele concluzii ale cercetărilor întreprinse în 1938 de Echipele Regale Studentești”, in *Sociologie Românească*, 1938, nr. 10-12 (octombrie-decembrie), pp. 431-436.
- GUSTI, D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Culturii și Artelor. 1932-1933*, București, Tipografia Bucovina, 1934.
- GAULUPEAU, Y., „Une histoire de l'école”, sursă web: <http://www.cndp.fr/revueTDC/808-41532.htm>, pagină web creată în ianuarie 2001, SCÉRÉN – CNDP.
- HALIPPA, P., *Publicistică*, ediție coordonată și îngrijită de Iurie COLESNIC, Chișinău, Museum, 2001.
- HATOS, A., *Sociologia educației*, Iași, Polirom, 2006.
- HOGGART, R., *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, 1970.
- HUDIȚĂ, I., *Discurs la legea învățământului primar, rostit în ședința Camerei dela 22 iunie 1934*, București, Imprimeria Centrală, 1934.

- KING, Ch., *Moldovenii, România, Rusia și politica culturală*, Arc, Chișinău, 2002.
- LIVEZEANU, I., *Cultură și naționalism în România Mare. 1918-1930*, București, Humanitas, 1998.
- MAINGUENEAU, D., *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette, 1991.
- MALSKI, B., *Viața moldovenilor de la Nistru. Olănești. Monografia sociologică a unui sat de pe Nistru*, cu o prefață de D. GUSTI, Tipografia de pe lângă prefectura jud. Cetatea Albă, 1939.
- MÄKINEN, I., „De la France révolutionnaire à la Finlande en éveil: le désir de lire comme composante du discours sur les bibliothèques publiques durant les 18^e et 19^e siècles”, *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, 22-27 august 2004, Buenos Aires, Argentina.
- MEASNICOV, I., „Raportul între știința de carte și numărul învățătorilor în România”, în *Sociologie Românească*, 1937, nr. 4-6, pp. 112-119.
- MENIUC, Gh., „Chirileni. Un sat de plugari din Bălți”, în *60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, vol. 1, p. 90-100.
- MORARU, A., *Istoria românilor. Basarabia și Transnistria (1812-1993)*, Chișinău, Universul, 1995.
- NEGRU, E., *Politica etnoculturală în RASS Moldovenească*, Chișinău, Prut Internațional, 2003.
- NEGRU, G., *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*, Chișinău, Prut Internațional, 2000. BERELOWITCH, W., *La soviétisation de l'École russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Age d'or, 1990.
- NEGURĂ, P., „Révolution culturelle” et „ingénierie sociale” en République Autonome Soviétique Socialiste Moldave (1924-1940), in *Studia Politica*, N° 3, București, 2006.
- OMEL'CHUK, F. S., *Razvitie sotsialisticheskoi kul'tury v Moldavskoi ASSR* (Dezvoltarea culturii socialiste în RASS Moldovenească), Chișinău, Școala sovetică, 1950.
- PAVELESCU, I., „Acțiunea militară pentru eliberarea Basarabiei. Reinstaurarea administrației românești”, în SCURTU, I. (ed.), *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, București, Semne, 1998.
- PISERI, M., *L'alfabeto delle riforme. Scuola e analfabetismo nel Basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- POPOVICI, M., „Caracterul moral și formarea lui”, *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți*, aprilie-mai 1929.
- RASTIER, F. (éd.), *L'analyse thématique des données textuelles. L'exemple des sentiments*, Paris, Didier Erudition, 1995.
- RĂDULESCU-FORMAC, S. (coord.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale privitoare la învățământul primar și primar-normal aflate în vigoare la 1 septembrie 1912*, București, Tipografia Curții Regale, 1912.
- REBOUL-SCHERRER, Fabienne, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1889*, Paris, Hachette, 1989.

- ***, *Recensământul general al populației României din 29 decembrie 1930*. Publicat de dr. Sabin MANUIȚĂ, directorul recensământului general al populației, București, Imprimeria Națională, vol. III, *Știința de carte*, 1938.
- ***, *Regulament de ordine și disciplină pentru școlile primare rurale de ambe-sexe*, București, Tipografia Statului, 1884.
- ***, *Regulament pentru administrația interioară a școlilor primare rurale*, București, Imprimeria Statului, 1889.
- SCURTU, I. (ed.), *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, București, Semne, 1998.
- SCURTU, I., BUZATU, Gh., *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)*, București, Paideia, 1999.
- SMITH, A., *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*, Londra, Routledge, 1998.
- ȘANDRU, D., *Populația rurală a României între cele două războaie*, Iași, Ed. Academiei Române, 1980.
- ȘTIRBU, A. T., „California românească: regiunea Copanca”, in *Sociologie Românească*, nr. 7-9 (iulie-septembrie), pp. 307-310.
- ȘTIRBU, A. T., „Vălenii de lângă Prut”, in *Sociologie Românească*, 1938, nr. 10-12 (octombrie-decembrie), p. 518.
- THIESSE, A.-M., *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1999.
- THIESSE, A.-M., *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Le Chemin vert, 1984.
- TIRIUNG, M., „Corcmaz. Un sat de baltă din Basarabia de miază-zi. Cu o privire generală asupra satelor românești din jud. Cetatea Albă așezate în balta Nistrului”, in *60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, vol. 1, pp. 65-89.
- USATIUC-BULGĂR, A., *Cu gândul la o lume între două lumi (Memorii)*, vol. 1, 2, Chișinău, Lyceum, 1999.
- VNOROVSCI, L., *Amintirile unei basarabence (Povestea vieții mele)*, Chișinău, Cartdidact, 2003.
- WERNER, Paul, *La Vie à Rome aux temps antiques*, Paris, Ed. Minerva, 1983.
- WOLF, Eric R., *Țăranii*, Chișinău, Ed. Tehnică, 1998.

Periodice:

- Revista Asociației învățătorilor din județul Bălți* (1929-1935).
Revista de igienă socială (1936-1940).
Sociologie Românească (1936-1943).
Viața Basarabiei (1932-1944).
Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți (1932-1933).
Cetatea Albă (1931-1932)
Cultura poporului. Revista Asociației învățătorilor din jud. Cetatea Albă (1932-1933).

Arhive:

Arhivele Naționale ale României, București.
Fondul Ministerului Instrucțiunii din România (1921-1940).

Ancheta orală (subiecți intervievați):

1. Paraschiva R., n. 1918, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
2. Ion C., n. 1925, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
3. Nina C., n. 1927, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
4. Leonid V., n. 1929, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
5. Catinca V., n. 1935, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
6. Maria B., n. 1931, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
7. Domnica R., 1925, sat Petroasa, raionul Fălești, ian. 2007.
8. Alexandru C., n. 1918, sat Bocani, raionul Fălești, ian. 2007.
9. Ilie C., n. 1918, sat Bocani, raionul Fălești, ian. 2007.
10. Nicolae T., n. 1930, sat Bocani, raionul Fălești, feb. 2007
11. Roman C., n. 1927, sat Bocani, raionul Fălești, ian. 2007.
12. Alexandra G., n. 1920, sat Bocani, raionul Fălești, ian. 2007.
13. Toadre V., 1916, sat Bocani, raionul Fălești, ian. 2007.
14. Maria B., n. 1928, sat Doltu, raionul Fălești, feb. 2007.
15. Semion B., n. 1921, sat Doltu, raionul Fălești, feb. 2007.
16. Ștefan B., n. 1922, sat Doltu, raionul Fălești, feb. 2007.
17. Fedora B., n. 1931, sat Sărata Veche, raionul Fălești, ian. 2007.
18. Lidia T., n. 1930, oraș Nisporeni, feb. 2007.
19. Fiodor Ș., n. 1925, oraș Chișinău, feb. 2007.
20. Dumitru A., 1926, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
21. Ileana T., n. 1929, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
22. Ilie P., n. 1921, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
23. Zinovia A., n. 1931, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
24. Ecaterina C., 1922, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
25. Marina C., n. 1924, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
26. Serghei C., 1915, sat Bălănești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
27. Agafia C., n. 1925, sat Milești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
28. Maria P., n. 1923, sat Milești, raionul Nisporeni, dec. 2006.
29. Constantin C., n. 1928, sat Hâjdeieni, raionul Glodeni, feb. 2007.
30. Eugeniu A., n. 1928, sat Târnova, raionul Briceni, feb. 2007.
31. Ion S., n. 1925, sat Scoreni, raionul Strășeni, feb. 2007.
32. Vasile N., n. 1929, sat Petrești, raionul Ungheni, feb. 2007.
33. Nicolai U., n. 1928, sat Bahmut, raionul Călărași, feb. 2007.
34. Minadora A., n. 1925, sat Arionestii, raionul Dondușeni, feb. 2007.
35. Ileana G, n. n. 1927, sat Peciste, raionul Rezina, feb. 2007.
36. Ana P., 1922, sat Naslavcea , raionul Ocnitza, feb. 2007.
37. Alexandru T., n. 1924, sat Grigorovca, raionul Soroca, feb. 2007.

38. Vera F., n. 1930, sat Dănceni, raionul Strășeni, feb. 2007.
39. Nadejda B., n. 1925, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
40. Petru C., n. 1919, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
41. Alexei I., n. 1924, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
42. Abram N., n. 1926, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
43. Sofia N., n. 1931, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
44. Mihail T., n. 1928, sat Cocieri, raionul Dubăsari, feb. 1927.
45. Nicolai L., n. 1925, sat Coșnița, raionul Dubăsari, feb. 1927.
46. Olga G., n. 1931, sat Pârâta, raionul Dubăsari, ian. 1926.
47. Ion O., n. 1927, sat Sculeni, raionul Ungheni, aprilie 2007.

L'ÉDUCATION COMME VIOLENCE. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE RURAL EN BESSARABIE DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES : DE LA PUNITION CORPORELLE A LA VIOLENCE SYMBOLIQUE

la contrainte est au cœur du système d'enseignement primaire, en Bessarabie comme en d'autres régions et pays de l'Europe orientale et occidentale de l'entre-deux-guerres. Elle est présente à toutes les étapes de ce cycle d'enseignement, de l'admission à la sortie de l'école. Les instituteurs eux-mêmes sont soumis à un mécanisme rationalisé de « punition » et de « surveillance » par les agents de contrôle du Ministère de l'Instruction : inspecteurs, réviseurs, sous-réviseurs. Mais la contrainte se manifeste souvent dans cette institution par des voies non-conformes aux règlements administratifs. Cet article a pour objet une forme résiduelle de contrainte ayant lieu dans le système d'enseignement primaire et interdite comme telle par les règlements scolaires en vigueur : les châtimens corporels.

Les peines corporelles appliquées par les instituteurs aux élèves ne sont pas spécifiques qu'aux écoles primaires de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres. Les peines physiques ont connu une large application dans l'enseignement roumain, avant 1918 et après cette année, bien qu'elles fussent interdites dès 1884 par un *Règlement d'ordre et de discipline* de l'école primaire¹. Les punitions corporelles sont une pratique courante dans les écoles de l'Empire tsariste², dont la Bessarabie a appartenu entre 1812 et 1918. En France, le châtiment corporel – les coups de férule ou l'agenouillement – continue à avoir une application assez répandue après 1834, date à laquelle les peines physiques ont été interdites par une ordonnance spéciale³.

Malgré son caractère apparemment anecdotique, la punition corporelle est un élément central dans ce dispositif coercitif d'acculturation qu'a été l'école primaire. D'après les coordinateurs de l'ample recherche sur

l'alphabétisation de la population française aux XV^e-XIX^e siècles, « Personne ne sait bien, mais tout le monde soupçonne à quel prix, psychologique, social et culturel, s'effectue l'introduction de la culture écrite dans des civilisations à transmission orale »⁴. Grâce à son instauration tardive, l'enseignement primaire en Bessarabie de l'entre-deux-guerres laisse une quantité pleinement suffisante de traces écrites et – fait important – de sources orales, pour une évaluation juste et multidimensionnelle du « coût » payé par les premiers architectes de cette vaste entreprise pédagogique, mais aussi par les premières générations d'élèves d'origine rurale, scolarisés pendant cette période. L'usage des châtiments corporels dans l'école primaire pendant les premières décennies après son instauration nous donne une image sensible de « la relation d'autorité absolue qui a longtemps gouverné le dressage enfantin à l'ordre de la lettre »⁵ dans le cadre de cette institution.

La Bessarabie de l'entre-deux-guerres : contexte général et particularités locales

Au-delà de ses particularités locales, le cas de l'école primaire des localités rurales de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres peut être révélateur à plusieurs titres sur la manière dont le système d'enseignement élémentaire a été instauré ailleurs. Au début des années 1930, à la suite de l'adoption de la loi sur l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire⁶, la Bessarabie n'est qu'au début de l'édification d'un enseignement moderne de masse⁷. La massification de l'enseignement public en Bessarabie fait partie pendant cette période d'un processus large d'intégration de cette province au sein de l'Etat national roumain. Ainsi, l'enjeu d'une éducation civique et patriotique exercée par l'Ecole apparaît comme d'autant plus urgente dans la situation de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres, et ce d'autant plus que la population de cette province est connue avoir une proportion de 44 % de population « hétéroglotte » (euphémisme officiel pour dire « ethniquement hétérogène »). Avec un coefficient de 62 % d'analphabétisme en 1930, la Bessarabie est la région la moins alphabétisée et scolarisée de la Roumanie. En même temps, le degré de scolarisation de la population alphabétisée de cette province est lui-aussi très réduit: 87,3 % dans le milieu rural et 57,9 % dans les villes n'avaient que des études primaires. La population rurale, majoritaire dans la province en proportion de 87 %⁸,

est la moins alphabétisée et scolarisée (34 %)⁹. La population des villages se montre réfractaire aux mesures prises par l'Etat roumain pour sa scolarisation. En dépit de la loi adoptée en 1921 (et amendée en 1924) qui impose l'obligation de suivre les cours de l'école primaire pour tous les enfants d'âge scolaire, l'absentéisme scolaire est très élevé dans la seconde moitié des années 1930, particulièrement dans les zones rurales. Une grande partie des paysans bessarabiens refusent d'envoyer leurs enfants à l'école, les raisons invoquées étant le plus souvent d'ordre économique (l'utilisation des enfants dans l'agriculture, la pénurie) et de mentalité (« notre peuple ne comprend pas les bienfaits de l'enseignement »¹⁰). La proportion élevée de la population « hétéroglotte », le bas niveau de l'alphabétisation de la population, notamment de celle des villages, élèvent autant d'obstacles dans la voie du projet de scolarisation et, en fin de compte, de l'intégration de la Bessarabie, après son rattachement par la Roumanie en 1918.

De la punition corporelle à la violence symbolique

Dans le présent article l'on se propose de poursuivre l'évolution des références à la pratique des peines corporelles dans le discours des agents et des sujets impliqués dans l'enseignement primaire : les instituteurs, d'une part, et les élèves et leurs parents, d'autre part. On tiendra compte également de la transformation du discours du Ministère de l'enseignement, par la voix de ses organes de contrôle, concernant ce phénomène qu'ils doivent enquêter, prévenir et en limiter l'ampleur. L'application des châtiments corporels interagit aussi avec certains faits qui relèvent de l'activité quotidienne de l'enseignement primaire dans les villages, tels que les rapports des instituteurs avec la communauté locale, l'assiduité scolaire ou la dynamique interne du corps enseignant de l'école du village.

Selon les auteurs de la théorie de la *violence symbolique*, les châtiments corporels (la « manière dure » d'éducation) ont cédé la place au bout d'un certain temps à des méthodes pédagogiques « douces » (pédagogie non directive, appel à la compréhension affective etc.), transformant l'*action pédagogique* d'une *relation d'autorité* (et d'un rapport de force) en une relation d'apparence purement psychologique¹¹. Dans cet article nous appliquerons de façon rétroactive le concept de violence symbolique, en étudiant le processus de transformation du type de relation

d'autorité qui se trouve à la base de l'action pédagogique dans une phase initiale de son évolution, lorsque celle-ci s'exerçait surtout par la manifestation directe de l'autorité et de la force.

Ainsi que nous l'avons affirmé plus haut, l'enseignement public de masse s'instaure à son début historique sur une situation de conflit. L'école primaire publique contraint la population rurale à renoncer à une partie de ses valeurs, habitudes et pratiques traditionnelles pour embrasser d'autres, imposées d'en haut. Dans le cas de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres, mais qui n'est pas singulier, les paysans s'opposaient à l'obligation scolaire par des actions passives (n'envoyant pas leurs enfants à l'école ou tolérant leur absentéisme) ou par des manifestations actives : prises de position, voire des protestations ouvertes contre l'application des amendes scolaires. Lorsque ces manifestations entraient en contradiction avec la Loi, les représentants de l'Etat (de l'instituteur aux forces de l'ordre) réagissaient à leur tour par des moyens répressifs pour contraindre la population à s'acquitter de ses obligations. A mesure que l'enseignement public primaire gagnait en ampleur, la population visée devenait de moins en moins récalcitrante et l'imposition de la force de moins en moins nécessaire. Dans cet article, nous examinerons le début d'un processus institutionnel et social de formation d'un *ethos pédagogique*, ainsi que Bourdieu l'a appelé¹², à la suite de l'intériorisation (ou mieux, de l'incorporation) par cette population de l'action pédagogique comme *norme sociale* et de la reconnaissance généralisée de la légitimité de l'*autorité pédagogique* représentée par l'école primaire publique et la personne de l'instituteur.

Bien que l'action pédagogique se transforme considérablement durant les 22 ans d'activité de l'enseignement roumain en Bessarabie, la violence brute ne disparaît pas de la méthodique réelle utilisée par les instituteurs. D'autre part, la population civile des villages n'a pas entièrement accepté, elle non plus, l'autorité pédagogique de l'école primaire. Même lorsqu'ils paraissaient la reconnaître, les paysans continuaient à créer et à user des stratégies de *subsistance culturelle* et d'*adaptation* – primaire et secondaire¹³ – au nouveau régime imposé par l'école. Même lorsque les paysans acceptaient d'envoyer leurs enfants à l'école, cette institution n'occupait pas, loin de là, une place centrale dans leur vie. Les élèves fréquentaient les cours scolaires, mais une fois retournés chez eux, accablés par les tâches des travaux agricoles et domestiques prescrits par leurs parents, ils « oubliaient » souvent de faire leurs devoirs, au risque de se faire châtiés le lendemain par l'instituteur¹⁴. En même temps, le système

d’instruction publique fait des efforts constants à partir des années 1920 d’adapter les matières enseignées à l’école aux nécessités quotidiennes de la population rurale, tandis que le programme scolaire devient de plus en plus flexible en fonction du calendrier des travaux agricoles des villageois. Vers la fin des années 1930, la punition corporelle subsiste tel un vestige d’un système pédagogique anachronique, étant remplacé progressivement par un système rationalisé de punition : l’avertissement, la discussion avec les parents et le système des notes. Selon une perspective foucauldienne, on peut dire que, avec la rationalisation et l’adoucissement des peines appliquées aux élèves de l’école primaire, la discipline scolaire déplace peu à peu sa cible du corps de l’enfant vers l’« âme » de celui-ci¹⁵.

Terrain et méthodes

Cet article est le résultat d’une recherche effectuée sur un terrain qui comprend trois types de sources : sources *éditées*, sources écrites *inédites* et sources *orales*. Ces sources correspondent dans leurs grandes lignes avec trois points de vue - et trois logiques sociales – qui convergent dans la construction discursive de l’objet enquêté. Les sources *éditées* comprennent des livres et des revues au contenu pédagogique, parus en Roumanie dans les années 1920-1930, le plus souvent sous les auspices du Ministère de l’Instruction. Elles représentent en général la position officielle de l’Etat ou d’une association pédagogique créée avec le soutien plus ou moins direct du Ministère de ressort. Les sources *inédites* sont les documents du fond du Ministère de l’Instruction de Roumanie des années 1920-1930, conservées dans les Archives Nationales de Roumanie. Ces actes à usage interne représentent en règle générale des rapports, procès-verbaux, comptes-rendus émis par les fonctionnaires des organes de contrôle du Ministère de l’Instruction (l’inspectorat central et leurs filiales régionales), mais aussi des pétitions, plaintes et déclarations, individuelles ou collectives, rédigées par les instituteurs et les parents des élèves sur les manquements commis par les enseignants et les élèves à l’égard des règlements scolaires en vigueur. Enfin, les sources *orales* représentent un corpus d’interviews semi-directives que nous avons prises à un échantillon d’une cinquantaine de personnes, hommes et femmes, nés entre 1910 et 1930 en Bessarabie et Transnistrie (régions de l’actuelle République de Moldova). Les sources orales peuvent nous donner une

image de la manière dont les anciens élèves de l'école primaire de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres ont perçu individuellement le processus d'instruction scolaire de cette époque. Aucune de ces sources ne saurait nous donner la version « ultime » de la « vérité » sur l'objet enquêté. Seule leur confrontation systématique et leur lecture contextualisée et à de différents niveaux de compréhension nous permettent de dégager une idée plausible de la manière dont les châtiments corporels ont évolué dans les écoles primaires de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres, dans les formes multiples de manifestation des agents sociaux impliqués, par des discours, représentations, perceptions, croyances, habitudes, normes et pratiques.

Les sources dépouillées nous révèlent trois optiques et trois raisons différentes de compréhension de la peine corporelle à l'école. Chacune d'entre elles nous dit et nous cache quelque chose. Les politiciens, les hauts fonctionnaires d'Etat et leurs porte-paroles omettent complètement cette question dans leurs prises de position publiques, par ailleurs très fréquentes et souvent pléthoriques. Ainsi, un rapport extrêmement détaillé et volumineux (comprenant plus de 1500 pages) sur l'activité du Ministère de l'Instruction durant l'année 1932-1933 sous la direction de Dimitrie Gusti¹⁶ (le ministère qui, soit dit en passant, a travaillé le plus à cette époque, par des recherches directes sur le terrain, pour rapprocher l'école primaire des nécessités de la population rurale), ne fait la moindre allusion au phénomène étudié. Le recours à la violence dans les écoles à l'égard des élèves n'apparaissait donc pas aux yeux des politiciens et d'autres instances de décision de l'époque comme un problème digne d'être abordé publiquement. Ce qui ne veut pas dire que ce problème n'existait pas. Le fond d'archives du Ministère roumain d'Instruction de l'entre-deux-guerres cache des dossiers par centaines sur des cas plus ou moins graves de peines non réglementaires appliquées aux élèves dans les écoles primaires de Bessarabie et de tout le pays. Ces questions sont traitées avec tout le sérieux dans les sous-sols de la bureaucratie du Ministère de ressort, loin de l'œil public. Les archives nous montrent une fréquence relativement élevée des cas de mauvais traitements commis par les instituteurs dans les écoles¹⁷. D'autre part, les témoignages recueillis auprès des anciens élèves de l'époque étudiée nous font soupçonner l'ampleur du phénomène comme tel durant les deux décennies. Tous les sujets interviewés qui ont fait des études primaires dans l'entre-deux-guerres nous ont témoigné de l'usage courant des châtiments corporels dans l'école de leur village d'origine.

La punition corporelle : de la « correction banale » aux « coups barbares »

Les châtiments corporels font partie intégrante de la trame quotidienne des écoles primaires rurales de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres. L'instituteur n'hésitait pas à les appliquer aux élèves indisciplinés et à ceux qui n'apprenaient pas leurs devoirs. Les peines physiques les plus communes sont peu nombreuses : coups de férule (baguette ou ligne) aux mains, agenouillement (directement sur le plancher ou, pour les cas considérés comme plus graves, sur un plateau de graines), frottement (tirage, pincement) des oreilles... Leur nombre assez réduit indique un processus durable de codification qui dépasse les frontières et l'époque de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres. Des punitions de ce type étaient appliquées il y a encore deux ou trois décennies dans les pays de l'Europe occidentale ou, encore plus récemment, dans la Russie tsariste. Certaines d'entre elles, comme les coups de férule, ont été aussi pratiquées dans les écoles de la Rome antique¹⁸.

La procédure était simple : « Si tu ne savais pas, tu allais devant, au tableau noir et tu te mettais à genoux, sur des graines »¹⁹ ou bien « [l'instituteur] te tirait par les cheveux, par les favoris, ou [te mettais] à genoux, et il te le faisait jusqu'à ce que tu savais »²⁰ ; « Il te disait : « Montre-moi ta main ! » Et alors tu tendais ta main et il te frappait à la main, à quatre ou cinq fois. Et puis voilà : à l'avenir tu savais qu'il faut apprendre »²¹. En général, les châtiments étaient individuels : « Si tu n'apprenais pas : la raclée ! »²² Parfois l'instituteur invitait des assistants (des « moniteurs »²³, comme on les appelait) parmi les élèves pour soutenir leur compagnon pénalisé dans une position commode à l'application de la peine. Une faute collective exigeait l'application d'une punition collective. Ainsi, s'il arrivait que toute la classe soit en faute (à des exceptions près, négligées d'ordinaire), l'instituteur pouvait demander aux élèves à s'agenouiller entre les pupitres, aussi longtemps qu'il croyait que la faute était expiée (normalement, pas plus de trois quarts d'heure)²⁴.

A part les punitions susmentionnées, les dossiers du fond du Ministère de l'Instruction de l'époque témoignent d'une application assez fréquente de châtiments corporels que nous avons appelés « spontanés ». Administrées le plus souvent en état d'affect (« en colère »), voire quelquefois sous l'influence de l'alcool, ces peines sont d'habitude les plus violentes : gifles, coups de poings, de pieds etc. Ces deux types de peines sont représentés en proportions différentes dans les sources

consultées. Les références aux peines physiques « codifiées » apparaissent en plus grand nombre dans les entretiens, ce qui nous fait penser que leur usage a été le plus commun. Les documents d'archives, en revanche, - plus particulièrement les procès-verbaux d'inspection et d'enquête et les réclamations des habitants du village -, font davantage référence aux cas d'application des peines corporelles « spontanées », plus violentes et moins tolérées par les parents des élèves et les organes de contrôle.

Bien qu'appliquées assez couramment, les peines corporelles – « codifiées » ou « spontanées » – restaient en général entre les quatre murs de la classe. L'instituteur avait à sa portée suffisamment de moyens pour déterminer les élèves à ne pas dénoncer ses pratiques punitives auprès de leurs parents ou, pire, aux organes de contrôle. D'ordinaire, les élèves et d'autant moins l'instituteur n'étaient pas très motivés à les divulguer en dehors de l'école. Les parents, eux non plus, n'avaient pas intérêt à en faire grand cas. Après tout, les peines physiques, là où elles ne dépassaient pas une mesure du bon sens, étaient vues par les personnes visées directement, mais aussi par la communauté rurale, comme un moyen disciplinaire presque normal, voire nécessaire.

L'instituteur face à la communauté rurale

Les documents d'archives, mais aussi certains sujets interviewés, relatent des faits de violence graves commis par les instituteurs. Plusieurs parmi ceux-ci, visibles à la surface du corps de l'élève châtié, menaient souvent à de faibles traumatismes. Lorsqu'elles avaient lieu isolément, ce genre de cas était résolu le plus souvent à l'amiable. Le parent de l'enfant puni rendait visite à l'instituteur. Après un échange d'explications et d'engagements, à la suite desquels la majeure partie de la faute revenait certes à l'élève, ce qui justifiait, *post factum* et à l'avenir, l'application de la punition, le parent et l'instituteur se séparaient réconciliés, l'affaire étant classée d'office.

En d'autres situations, en revanche, rapportées en grand nombre dans les dossiers des organes de contrôle du Ministère de l'Instruction de l'époque, les châtiments infligés aux élèves finissaient par causer la mutilation ou même, en cas très rares, le décès des élèves punis²⁵. Ces cas critiques provoquaient le mécontentement des parents de la victime, mais en même temps de toute la communauté du village, au cas où celle-ci avait été affectée dans le passé par des mauvais traitements ou

par d'autres faits commis par l'instituteur à leurs dépens. La situation devient alors propice pour la rédaction d'une plainte collective à l'attention du Ministre de l'Instruction contre l'instituteur « turbulent ». Rédigée avec l'aide d'un greffier, d'un notaire ou d'un avocat, la pétition est suivie obligatoirement par un certain nombre (jusqu'à quelques dizaines) de signatures.

Les châtements corporels sont rarement les seuls faits imputés à l'instituteur. Une liste d'autres accusations – alcoolisme, immoralité, brutalité, amendes scolaires appliquées « par vengeance » etc. – confère plus de poids à la plainte. Les organes de contrôle, à l'intention desquels la pétition est adressée en dernière instance, envoie sur place un sous-inspecteur ou, dans les cas jugés graves, un inspecteur scolaire régional, pour déployer une enquête. Après avoir interrogé les parties visées par la plainte – en premier lieu les réclamants et le prévenu – et quelques témoins, l'enquête produit une série d'actes complémentaires : déclarations individuelles (prises aux deux parties), procès-verbaux (rédigés par l'enquêteur), autres éventuelles réclamations. Après quelques journées ou semaines d'enquête, l'agent de contrôle décide (officiellement, prie les organes supérieures) d'appliquer (ou non) à l'instituteur accusé une peine administrative qui varie, selon la gravité de la faute, d'une amende avec rétention du salaire pour quelques jours (jusqu'à trente) au transfert ou même à la suspension de l'instituteur de son poste, lors des cas jugés de conséquence. L'affaire classée, les choses reviennent bientôt à l'état d'équilibre fragile d'avant l'enquête : les paysans retournent à leurs terres, les élèves et l'instituteur à l'école.

La pétition et l'enquête qui lui suit mettent en évidence des tensions latentes entre l'instituteur et les habitants du village qui risquent, dans ces circonstances, de déraper en conflit. Les abus commis par l'instituteur à l'égard des élèves et leurs parents empiètent sur les termes d'un contrat dont la juste mesure est en général respectée par les deux parties. Ainsi, les cas graves d'application des peines corporelles, cumulés avec d'autres manquements, peuvent mener à un conflit ouvert entre l'instituteur et la communauté rurale.

L'attitude de l'instituteur à l'égard des élèves et des villageois trahit quelquefois, ainsi que le signalent plusieurs pétitions et procès-verbaux, des sentiments de « haine » et de « méchanceté ». D'autre part, le comportement de l'instituteur provoque parmi les élèves de la population locale des sentiments négatifs à son égard et face à l'école²⁶. Le « manque de tact » ou le comportement « autoritaire », « dictatorial »²⁷ de l'instituteur

à l'égard des habitants du village visent également, dans certains cas, les chefs confirmés de la communauté locale : le « premier fermier [fruntașul] »²⁸, le « prêtre »²⁹ ou même le maire du village³⁰. On peut apercevoir dans ces tensions locales les manifestations de rapports de concurrence entre divers types d'autorité et de légitimité, représentés par l'instituteur et les leaders locaux, dans lesquels l'instituteur prétend quelquefois avoir le privilège. Le comportement considéré comme agressif et provocateur envers les villageois et les autorités reconnues du village provoque mécontentements, voire parfois un certain « esprit de révolte ». Arrivé en février 1934 dans la commune Ustia du district d'Orhei pour vérifier les accusations portées à un instituteur par les habitants du village, l'inspecteur scolaire rapporte :

« Peu après notre arrivée, le maire du village avec tout le conseil communal, le notaire, le président du Comité scolaire avec tout le Comité et un nombre de plus de 80 habitants se sont rassemblés devant l'école. Je mentionne cela parce que dans l'assemblée hâtive, j'ai pu apercevoir l'esprit de révolte qui dominait au sein de la population contre l'instituteur et l'école. J'ai procédé aussitôt à l'examen individuel des déclarations de la plupart des villageois, pour me convaincre du bien-fondé des accusations. Dans toutes les déclarations on constate que les accusations sont encore plus graves que celles qui lui ont été portées et que, si la population ne s'est pas encore faite justice elle-même, c'est que les Moldaves sont patients et sages dans leurs actions »³¹.

Les rapports entre l'instituteur et les villageois sont marqués par des différences symboliques provenant de deux mondes sociaux presque antagoniques : l'un moderne, rationalisé, très dépendant du signe écrit, l'autre traditionnel, patriarcal, à communication essentiellement orale. L'instituteur est un *outsider* privilégié au sein de la communauté rurale. Il est doté d'un capital scolaire solide en contraste avec le niveau très réduit de scolarité de la population locale. De plus, son statut d'instituteur et de fonctionnaire d'Etat lui confère une autorité temporelle dont il n'hésite pas à user (et parfois à abuser) en différentes circonstances de la vie publique locale. A part la distinction sociale inhérente à son statut, l'instituteur du village bessarabien de l'entre-deux-guerres, qui au moins dans la moitié des cas est originaire de l'Ancien Royaume³², détient aussi une marque identitaire fortement investie politiquement. L'instituteur devient dans le village bessarabien, habité souvent par une population « minoritaire », un missionnaire du « roumanisme ». Le conflit entre

l'instituteur et les villageois est chargé dans ce cas d'une signification idéologique d'autant plus forte. Les différences identitaires se font jour lors d'une cohabitation forcée entre un instituteur « du Royaume » et une population rurale « minoritaire », bien que le désaccord entre les parties soit en général du même caractère que dans le cas d'un village peuplé par des « Roumains bessarabiens ». Les réclamants ont tendance à penser que leurs divergences avec l'instituteur sont dues surtout à l'origine différente de ce dernier. D'autre part, les instituteurs et les inspecteurs sont souvent enclins à expliquer la réticence de la population locale à l'égard de la scolarisation par l'origine ethnique de celle-ci :

« Les villageois de la commune Tureatca sont des Ruthènes, non persuadés des bienfaits de l'école, et l'effort de l'instituteur pour peupler son école est jugé par celle-ci comme une vraie corvée et recourent à tous les moyens pour s'[en] défendre »³³.

Les tensions entre l'instituteur et la communauté du village s'intensifient lorsque cette dernière appartient à des groupes religieux minoritaires, tels que le judaïsme ou les confessions néo-protestantes, à l'égard desquels les instituteurs et les fonctionnaires d'Etat cachent souvent mal l'intolérance³⁴. L'inspecteur scolaire joue, cette fois encore, un rôle régulateur, rappelant à l'instituteur mu par des rigueurs religieuses exclusivistes, la mission intégratrice que celui-ci doit accomplir dans la province récemment incorporée. Ainsi, un instituteur accusé entre autres manquements de cultiver des idées antisémites, de manquer de tact convenu dans ses rapports avec la population civile et d'avoir appliqué des châtiments corporels aux élèves, est pénalisé, à la suite de l'intervention d'un inspecteur scolaire auprès de sa direction, avec la « censure » et la rétention du salaire pour 20 jours³⁵.

Tant les réclamants que l'accusé tendent à renchérir dans leurs déclarations le rôle idéologique que l'instituteur serait voué à jouer en Bessarabie. Les paysans se plaignent que l'instituteur ne soit pas à la hauteur de la mission que l'Etat roumain lui a confiée. D'autre part, l'instituteur déplace l'accusation de violence qui lui est portée sur un terrain politique et patriotique, prétendant que les villageois bessarabiens lui sont hostiles et, du même coup, à « tout ce qui est roumain »³⁶.

Dans les pétitions et dans les procès-verbaux des inspecteurs, l'instituteur apparaît souvent comme « ivrogne », « immoral », « violent », « turbulent », « brutal », « conflictuel » (à l'égard des élèves, des villageois,

des collègues, de son épouse) etc. Enfin, celui-ci est critiqué pour le fait de donner un « mauvais exemple »³⁷ aux habitants du village. L'instituteur des plaintes et des procès-verbaux offre en revanche un contre-exemple qui, retourné, projette le portrait du pédagogue idéal. Plusieurs pétitions signées par les villageois (mais rédigées, n'oublions pas, par des personnes maîtrisant assez bien le langage officiel) décrivent comment devrait être un instituteur digne de son nom. Le « bon » instituteur est associé à un parent, à un éducateur non seulement des « générations à venir »³⁸, mais aussi de tous les villageois : un « guide du peuple »³⁹. Tel un bon père, il doit savoir être à la fois sévère et indulgent. Mais, plus que tout, l'instituteur est voué à établir une « liaison spirituelle »⁴⁰ avec la communauté locale et servir par ses faits de modèle de vertu et de bonne conduite. Le contraste devient frappant lorsque ce portrait idéal est comparé avec le comportement réel de l'instituteur réclamé.

L'enfant puni : entre règlement scolaire et loi non écrite

Tous les documents d'archives signés par les instituteurs, les inspecteurs, les parents, les textes publiés dans les revues des associations pédagogiques ou, à un niveau supérieur, les rapports des hauts fonctionnaires du Ministère de l'Instruction, concernant la situation des écoles et les manquements commis par les instituteurs, renvoient à chaque fois, de manière explicite ou en filigrane, à celui qui constitue l'enjeu et le but de l'établissement éducatif en son entier : l'enfant. L'enfant devient le lieu où l'on projette idées et théories, provenant du sens commun ou apprises dans les écoles normales et à la veille des examens d'instituteur. Dans une réclamation adressée en 1931 à l'inspecteur scolaire, un parent dont l'enfant fut « sauvagement » battu par l'instituteur signale que « aujourd'hui même les bêtes il n'est plus permis de les battre si elles font une erreur quelconque »⁴¹. On peut se demander si l'enfant est vu dans ces textes hétérogènes comme un être humain⁴². Est-il perçu comme une personne douée d'intelligence ? A un niveau superficiel et théorique : oui, certainement. Les revues des associations locales des instituteurs publient régulièrement des articles qui mettent leurs lecteurs au courant avec les nouvelles théories pédagogiques et psychologiques et donnent des conseils pratiques pour éduquer « intelligemment » les enfants. Mais dans la pratique, la méthodologie appliquée par l'instituteur dans les écoles primaires de village est largement tributaire d'une conception d'éducation-dressage.

En appliquant des peines corporelles, l'instituteur est tiraillé entre la conscience d'enfreindre la loi et le règlement scolaire et l'intime conviction de leur efficacité dans le processus d'enseignement/apprentissage. D'où le recours au double discours, à la dénégation, à l'euphémisme et à d'autres stratégies discursives, pour disculper l'acte commis. Parfois, rendus à l'évidence des preuves, l'instituteur reconnaît et assume le fait d'appliquer des châtimts corporels. Dans ce cas, il les justifie par l'indiscipline extraordinaire des élèves ou, plus rarement, se déclare convaincu de l'efficacité de ces mesures disciplinaires. Ainsi, une institutrice responsable de classe de l'école primaire de la gare de Călărași du district d'Orhei, est demandée en février 1924 par les organes de contrôle si elle use de peines physiques. Elle répond ouvertement que « Les plus récalcitrants reçoivent des pincements aux oreilles et même des coups, là où il le faut (mais pas à la tête, bien sûr) »⁴³. Douze ans plus tard, en mai 1936, un instituteur du district de Bălți, étant aperçu en flagrant délit d'application de peine corporelle, déclare qu'« elles seules donnent de bons résultats dans l'éducation et l'apprentissage de la matière par les élèves »⁴⁴. Et pour justifier sa position, il donne l'exemple de quelques écolières de la même classe qui, du fait qu'il ne les châtie pas parce que leurs parents s'y opposent, sont plus faiblement préparées. Les deux instituteurs reçoivent une pénalisation administrative et sont mis en garde à ne plus user à l'avenir de telles méthodes « pédagogiques ».

Le règlement scolaire interdit formellement l'application des châtimts corporels dans les écoles : « Les châtimts corporels sont strictement interdits ; l'instituteur qui les appliquera sera pénalisé selon la gravité du délit »⁴⁵. Il revient aux agents de contrôle de veiller, par des inspections et enquêtes sur le terrain, à ce que ce code interne de l'école primaire soit respecté. Toutefois, ces derniers sont engagés parmi les instituteurs et donc, hormis la connaissance formelle des règlements, partagent parfois, à côté d'autres maîtres d'école, certaines idées et stéréotypes liés à la méthodique et à la pratique de l'enseignement. Le cas d'un sous-inspecteur qui a battu une élève pendant l'inspection est tout à fait singulier⁴⁶. Il est pourtant révélateur dans la mesure où, ainsi que les rapports d'inspection et d'enquête nous le montrent, les peines corporelles, du moins celles considérées comme étant « sans conséquences graves »⁴⁷, sont souvent tolérées par les organes de contrôle. Les sanctions administratives appliquées aux instituteurs pour l'usage de la violence à l'égard des élèves (les plus communes étant l'« avertissement » et la « censure » avec rétention jusqu'à cinq journées

de salaire) sont trop légères pour décourager leur application à venir. Le plus souvent, l'application des châtiments corporels à l'école représente pour les inspecteurs scolaires plutôt une circonstance aggravante, par rapport d'autres manquements, qu'un chef d'accusation en soi. Quelquefois, à la suite d'une enquête, l'accusation d'application de peines corporelles portée en premier lieu par les réclamants dans la pétition, disparaît en cours de route du procès-verbal rédigé par l'agent de contrôle, étant omise probablement pour manque d'importance en faveur d'autres accusations jugées plus graves⁴⁸. Lors d'une enquête effectuée sur un cas d'application de peines physiques, les inspecteurs concluent que les châtiments administrés aux élèves ne sont pas « si barbares »⁴⁹ qu'ils apparaissent dans la pétition des parents. A la suite d'une autre enquête, l'agent de contrôle rapporte que « l'élève Jigarev Vasile, le fils du réclamant, n'est pas un enfant assidu et même ne fait pas ses devoirs »⁵⁰.

Même les articles prescriptifs publiés dans les revues locales de spécialité, tout en désavouant l'application des peines corporelles, laissent une marge d'interprétation favorable aux instituteurs plus conservateurs en ce sens. Ainsi, par exemple, dans un article publié dans le *Bulletin de l'Association des instituteurs du district de Bălți* de juin 1929, l'auteur, lui-même instituteur, recommande à ses collègues :

« Il serait bien, on aboutirait à un idéal, si on pouvait se passer dans l'éducation de moyens déplaisants. Il existe pourtant des natures rétives dont on ne peut rien faire sans punition. Il y a deux types de peines : naturelles et volontaires. Les peines naturelles interviennent comme suite naturelle de l'acte commis ; les peines volontaires sont appliquées par l'éducateur »⁵¹.

Et l'auteur de proposer plutôt l'usage des peines « naturelles », en rejetant les « volontaires », surtout les peines physiques. Dans la revue de l'Association des instituteurs de Cetatea Albă de septembre 1931, l'auteur d'un article fait l'apologie de la discipline scolaire « par contrainte », obtenue par l'application d'un arsenal de peines disciplinaires (« interdiction du jeu, isolement d'autres enfants, interdiction de sortir pendant les récréations, arrêt etc. ») dont il exclut pourtant rigoureusement la violence physique :

« Comme ces enfants viennent [de leurs familles] avec certains mauvais penchants parmi lesquels nous énumérerons le manque de discipline, il faudra nous attendre à des manifestations de ce type et alors une stricte

surveillance s'impose, à l'intérieur de l'école et à l'extérieur, et les réprimer avec une certaine sévérité, surtout les manquements récidivistes de certaines règles de conduite, justes et irréfutables, que l'instituteur veillera à imposer et à soutenir à l'occasion des leçons de religion, entre autres. (Même Dieu punit les méchants et les désobéissants) »⁵².

Dans un article du *Bulletin de l'Institut Social Roumain de Bessarabie* de 1937, un instituteur du district de Lăpușna restreint l'applicabilité des peines corporelles aux cas de mauvaise conduite :

« Si pour la conduite on admet encore – et in extremis, certes – les peines corporelles, pour l'assimilation des connaissances, c'est une erreur impardnable »⁵³.

Dans les pétitions des parents et les procès-verbaux rédigés par les agents de contrôle, un certain nombre d'expressions tend à dominer le champ discursif ayant pour référence les peines corporelles. Le qualificatif le plus fréquemment usité pour désigner la punition physique infligée aux élèves est « barbare » (« châtiments *barbares* », « l'instituteur applique des peines corporelles *de façon barbare* »)⁵⁴. D'autres épithètes participent à ce champ sémantique, s'inscrivant dans un réseau de synonymie avec le terme « barbare »: « sauvage »⁵⁵, « sans pitié »⁵⁶, « impitoyable »⁵⁷, « cruel »⁵⁸, « âpre »⁵⁹. Ces attributs mettent en valeur la cruauté qui pousse certains instituteurs à appliquer des peines corporelles aux élèves. Ils ont le rôle de sensibiliser le destinataire de la lettre (officiellement le Ministre en personne, en réalité les fonctionnaires des organes du contrôle) pour que celui-ci prenne la décision considérée comme judicieuse par les émetteurs du document. Mais l'utilisation récurrente de ces épithètes concernant l'application des peines corporelles à l'école nous dit quelque chose par-delà l'intention locutionnaire immédiate de ces documents. Les rédacteurs des plaintes ou des rapports condamnent les châtiments « barbares », « sauvages », « cruels » parce qu'ils les condamnent comme tels, ou ils condamnent notamment leur usage excessif, sous-entendant par-là une tolérance tacite à l'égard des peines corporelles « modérées » ou « douces ». Cette dernière clé de lecture est favorisée par l'occurrence dans le même corpus de certains syntagmes, comme « coups irréflechis »⁶⁰ ou « sans motif »⁶¹, qui expriment l'arbitraire de certaines peines corporelles appliquées par les instituteurs.

Même les élèves et leurs parents, c'est-à-dire ceux qui sont considérés comme les victimes du comportement violent de l'instituteur, n'ont pas

un discours univoque sur l'usage des peines corporelles à l'école. On remarque dans les pétitions signées par les parents contre certains instituteurs, mais aussi dans les discours de plusieurs personnes interviewées, un degré élevé de tolérance à l'égard des châtimens corporels utilisés à des fins éducatives. Bien qu'ils s'aperçoivent de l'usage des châtimens corporels sur leurs enfants, les parents ne se décident pas immédiatement à déposer plainte contre l'instituteur⁶². Dans quelques pétitions, les parents se plaignent au Ministre que l'instituteur « se comporte trop durement avec les élèves »⁶³. Tant les parents (dans les pétitions) que les élèves (dans les entretiens) condamnent plutôt les excès de l'application des peines corporelles que l'usage des peines physiques en soi. D'ailleurs, les châtimens corporels sont appliqués dans de nombreux foyers familiaux des villageois. Dans son article, un instituteur du district de Cetatea Albă critique les paysans pour le fait qu'ils infligent arbitrairement des châtimens corporels à leurs enfants (il s'ensuit que l'usage « rationnel » des peines corporelles en famille serait pleinement justifié)⁶⁴.

Une grande partie des sujets interviewés justifient *post factum* la nécessité de l'application des châtimens corporels à l'école. L'attitude positive à l'égard des peines physiques apparaît surtout chez les sujets affirmant qu'ils n'ont pas subi eux-mêmes des corrections de ce type, parce qu'ils ont appris leurs devoirs et se sont bien conduit à l'école. Selon eux, ces mesures étaient justifiées car elles étaient appliquées aux « mauvais » élèves, qui « n'apprenaient pas »⁶⁵. Même ceux qui disent avoir reçu des châtimens physiques à l'école, leur attribuent quelquefois des effets bénéfiques. Effet *stimulateur* : « puisqu'il te battait, tu devais apprendre », « tu apprenais, de gré ou de force »⁶⁶. Effet *disciplinaire* : « J'ai reçu pas mal de peines... (riant). L'école roumaine... faisait de la discipline »⁶⁷. Effet *positif général* : « Et s'il te battait, ce n'est pas parce qu'il voulait te battre, mais pour faire de toi un homme »⁶⁸.

Certains répondants manifestent des attitudes carrément négatives à l'égard des châtimens corporels à l'école. Chez certains les peines physiques organisent toute leur mémoire concernant l'école. Tout en gardant rétrospectivement un souvenir déplaisant des peines corporelles reçues à l'école, plusieurs anciens élèves leur reconnaissent toutefois certaines « bonnes raisons ». Ainsi, ils se souviennent avoir reçu des peines corporelles parce qu'ils ne savaient pas (la prière, la poésie, les tables de multiplication...)⁶⁹, n'apprenaient pas (les devoirs)⁷⁰, bougeaient dans le pupitre⁷¹, venaient en retard, manquaient aux leçons⁷²... Certains sujets

considèrent les peines corporelles comme arbitraires (« il te cherchait un motif »⁷³). D'autres, n'y voyant pas de motifs valables, se construisent rétrospectivement à leur égard une attitude de victime (« comme je n'avais pas de parents »⁷⁴, « [celui] qui était pauvre »⁷⁵). Parmi les effets négatifs que certains répondants attribuent aux châtiments corporels on peut énumérer : la *peur* (« Par peur... tu oubliais »⁷⁶), l'*absentéisme* (« Quand il devait aller à l'école, c'est comme à la mort qu'il allait »⁷⁷), le *redoublement* (« L'instituteur me battait... Et moi, par dépit, je redoublais la classe... »⁷⁸).

Certains sujets gardent la perception d'une connivence qui s'établissait parfois entre l'instituteur et les parents dans la question des peines physiques. Pour cette raison, certains élèves évitaient de se plaindre aux parents des châtiments reçus à l'école : « Cela veut dire que tu ne disais même pas aux parents, sinon tu te faisais secouer par les parents aussi »⁷⁹. Les parents ayant à l'actif un diplôme ou au moins quelques classes d'école primaire avaient plus tendance à tolérer l'application des peines physiques à l'école. Le respect qu'ils témoignaient à l'égard de leur instituteur de naguère est projeté sur l'instituteur de leur enfant, parfois en dépit de la sévérité de celui-ci⁸⁰. Pour les parents non scolarisés, qui constituaient la majorité de la population active en Bessarabie dans les années 1920-1930, l'obligation scolaire était vue comme une corvée complètement injustifiée par rapport à leur activité de base : l'agriculture. Les peines corporelles reçues périodiquement par leurs enfants rendaient cette obligation encore plus difficilement supportable. Dans ces conditions, les châtiments corporels pouvaient devenir un prétexte pour la manifestation d'un mécontentement général à l'égard de l'école et de l'instituteur.

L'enfant : une main d'œuvre gratuite ?

A côté des peines corporelles et d'autres manquements commis par les instituteurs, les pétitions et les procès-verbaux rendent souvent compte d'une autre contravention : l'utilisation des élèves à des tâches d'entretien de l'école (à la place des domestiques engagés) et aux services personnels⁸¹. Si le premier type d'abus trouve plus aisément excuse et compréhension, le deuxième n'est pas accepté par les parents et les organes de contrôle. Les instituteurs sont accusés par les réclamants d'utiliser les élèves (parfois sous la menace de la peine corporelle), en

dehors du programme scolaire, à des « travaux agricoles personnels » et à d'autres tâches de la ferme individuelle de l'instituteur. Dans un village du district d'Orhei, le prêtre, dont la fille est élève à l'école primaire du village, se plaint aux organes supérieurs de contrôle du Ministère de l'Instruction que les instituteurs de cette école « au lieu d'offrir aux enfants de la culture et de l'éducation, les regardent comme des esclaves et des êtres complètement inférieurs »⁸².

Parce qu'il s'agit d'un phénomène assez répandu dans la vie quotidienne de l'école primaire en Bessarabie de l'entre-deux-guerres, on se demande quelles sont les raisons qui poussent l'instituteur à user de la force de travail gratuite de ses élèves. Si l'instituteur a parfois tendance à percevoir l'élève comme une force exploitable, c'est aussi parce qu'il prend au sérieux le rôle parental qu'on lui attribue, selon un lieu commun répandu sur sa profession. La représentation de l'instituteur comme parent va de pair avec une perception traditionnelle du rôle producteur de l'enfant dans l'économie familiale. Or ce n'est pas un secret à l'époque que les paysans usent de façon généralisée de leurs enfants dans les travaux agricoles saisonniers et domestiques. Les inspecteurs scolaires et les villageois condamnent fermement, bien que pour des raisons différentes, l'exploitation des élèves par les instituteurs. Pour les organes de contrôle il s'agit en premier lieu d'un manquement au règlement scolaire. Aux yeux des parents, en revanche, l'instituteur s'arroge une prérogative réservée jusqu'alors aux parents, celle d'user légitimement de la main d'œuvre gratuite de l'enfant. On a affaire dans ce cas à un conflit d'intérêt entre l'instituteur et le parent, avec pour enjeu le droit de disposer de la force de l'enfant en vue d'un certain profit.

A partir du milieu des années 1930, on retrouve de moins en moins de documents témoignant de l'exploitation des élèves par les instituteurs à des services personnels. Depuis 1937 ceux-ci disparaissent presque complètement. D'ailleurs, le travail physique de l'élève à l'école est salué lorsque celui-ci se déploie sous les auspices de l'institution. L'éducation par le travail est pratiquée de façon programmatique dans les écoles primaires roumaines de l'entre-deux-guerres. La majorité des écoles rurales de Bessarabie étaient dotées dans ce but d'un lot agricole⁸³. Le litige entre les parents et l'instituteur est ainsi résolu par l'Etat à son profit, imposant avec une autorité de plus en plus largement reconnue le monopole sur l'éducation morale, intellectuelle et physique de l'enfant.

Les peines corporelles et la fréquence scolaire

L'un des problèmes majeurs de l'enseignement roumain de l'entre-deux-guerres était, du moins au niveau du discours public, la très faible fréquence scolaire, surtout dans les écoles primaires des villages. La fréquence scolaire était la plus réduite dans les écoles primaires de Bessarabie. Selon une enquête initiée par le professeur Dimitrie Gusti, durant l'année 1931/1932, 53,1 % (160.134) des enfants inscrits (302.375) et 33,7 % de tous les enfants soumis à l'obligation scolaire (472.927) dans les localités rurales de Bessarabie, fréquentaient l'école⁸⁴. Par conséquent, après plus de dix ans d'activité d'enseignement roumain en Bessarabie, de tous les enfants obligés de suivre les cours de l'école primaire, seulement un tiers les fréquentait réellement. A un examen plus attentif des données obtenues par cette enquête, on se rend compte que l'Etat ne disposait pas des ressources nécessaires (selon le nombre d'écoles, de classes et d'enseignants rapporté à la population des enfants inscrits et soumis à l'obligation scolaire). Ainsi, en 1931/1932, à chaque instituteur des écoles primaires rurales de Bessarabie revenaient 55,6 enfants inscrits, le rapport considéré comme normal étant de 40 à 45 enfants pour chaque instituteur. Il est vrai que le nombre d'enfants qui fréquentaient les écoles primaires rurales en Bessarabie (29,5 élèves à un enfant) est sensiblement moindre par rapport à la capacité normale attribuée à chaque instituteur. De plus, la majeure partie des parents des élèves qui fréquentaient les cours de l'école primaire n'avaient pas envoyé leurs enfants à l'école de leur gré, la plupart d'entre eux y étant contraints par les amendes scolaires appliquées rigoureusement pendant certaines périodes, lorsque l'assiduité scolaire n'atteignait pas le minimum calculé par les organes de contrôle du Ministère de l'Instruction.

Depuis le début des années 1930, plusieurs enquêtes ont été réalisées en Bessarabie pour déceler les causes qui déterminaient les paysans à ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Les motifs le plus couramment invoqués en ce sens étaient d'ordre économique. Premièrement, les parents manquaient de ressources nécessaires pour acheter aux enfants des vêtements et des chaussures pour leur assurer une tenue correcte à l'école, surtout pendant l'hiver. Deuxièmement, les paysans avaient besoin de leurs enfants pour les engager aux travaux agricoles saisonniers⁸⁵. Une enquête faite par l'instituteur D. Barbu en août 1936 dans trois villages du district de Lăpușna⁸⁶, en collaboration avec une équipe de l'Institut Social Roumain de Bessarabie, découvre un autre

motif pour lequel certains enfants de paysans abandonnaient l'école : les peines corporelles appliquées par l'instituteur. Ce motif, ignoré par les autres enquêtes, est confirmé par de nombreuses plaintes individuelles et collectives déposées par les parents des élèves des écoles primaires rurales de Bessarabie, entre 1921 et 1940. Un certain nombre de réclamants déclarent que, si à la suite de leur plainte l'instituteur accusé n'est pas sanctionné selon sa faute ou si celui-ci continue à appliquer aux élèves des peines corporelles, ils retireront leurs enfants de l'école⁸⁷. Dans le rapport rédigé sur la base d'une enquête faite en novembre 1927 dans un village du district d'Orhei, l'inspecteur scolaire accuse l'instituteur du fait que celui-ci :

« (...) bat et injurie de choses sacrées les élèves à l'école. [L'instituteur] n'applique pas les lois et les règlements, l'école étant vide d'élèves, qui le fuient, lui et son école. Ceux qui sont présents m'ont amené à la conviction qu'ils ne savaient vraiment rien. Enfin cet instituteur est devenu totalement indigne de sa mission, étant haï par tous les villageois qui demandent d'être renvoyé à tout prix de cette école, car autrement ils n'enverront plus leurs enfants à l'école »⁸⁸.

Dans les déclarations individuelles, les parents dont l'enfant avait souffert d'une peine corporelle appliquée par l'instituteur expriment leur intention de ne plus laisser leur(s) enfant(s) à fréquenter l'école. Le geste est parfois tellement décidé et définitif, surtout après plusieurs expériences néfastes liées à l'école, que la demande de sanctionner l'instituteur devient superflue :

« J'ai eu deux enfants, l'un d'entre eux Polift, près de la fin de l'école, M. l'instit. Epifan Mircea l'a si fortement battu que je l'ai amené à l'hôpital où il est mort quelque deux semaines après. Cela s'est passé en 1932. Ionaț [l'autre fils], je l'ai perdu [après ce] qu'il est tombé malade puis est mort, à cause du froid à l'école, en 1933. Pour cela je n'envoie plus mes enfants à l'école, parce que je ne veux pas les enterrer tous »⁸⁹.

En certains cas, les élèves maltraités à plusieurs reprises par l'instituteur n'attendent plus leurs parents s'impliquer en leur défense et se font justice par eux-mêmes, n'allant pas à l'école⁹⁰.

Entre l'omission quasi-totale de ce problème dans l'espace public et sa récurrence dans le discours des intéressés, on peut se demander : existe-il

une dépendance réelle entre l'application des peines corporelles à l'école et le taux de la fréquence scolaire ? Le surpeuplement de la classe de 1^{ère} des écoles primaires de Bessarabie⁹¹ et le dépeuplement croissant des classes de II^e, de III^e et de IV^e⁹² sont déterminés surtout par le coefficient très réduit de promotion des élèves des classes de II^e, de III^e et de IV^e⁹³. Cependant, la peur entretenue par certains pédagogues à l'école par les peines physiques - plusieurs inspecteurs en rendent compte - n'est pas de nature à encourager une fréquence élevée et assidue des écoles primaires des villages. Il est donc plausible qu'un certain nombre d'enfants qui abandonnent annuellement les cours de l'école primaire le font, à côté d'autres raisons, à cause de l'atmosphère tendue dans la classe.

Dans certaines pétitions, les parents des élèves accusent l'instituteur non seulement d'appliquer « âprement » des châtiments corporels, mais aussi d'encaisser « illégalement » et « par vengeance » les amendes scolaires⁹⁴. Les réclamants lient, cette fois encore, la basse fréquence scolaire des élèves au comportement brutal de l'instituteur. Après avoir enquêté une plainte contre un instituteur, en 1936, l'inspecteur scolaire finit par donner raison à l'accusé :

« Le réclamant dit que la fréquence scolaire est en baisse, du fait que M. l'instit. Homescu bat les enfants à l'école ; néanmoins, les scripts et la situation réelle confirment le contraire : dans l'école entière la fréquence est bonne »⁹⁵.

D'ici jusqu'à choisir le « moindre mal » ne reste qu'un pas. D'ailleurs, les instituteurs et les agents de contrôle suspectent parfois les pétitionnaires de mauvaise volonté. En 1937, les parents qui ont déposé plainte contre un instituteur pour avoir appliqué des peines corporelles sont soupçonnés de se venger contre la rigueur avec laquelle cet instituteur encaissait les amendes scolaires⁹⁶. La même année, un enfant est suspecté d'avoir « mis en scène » le mauvais traitement qu'il prétendait avoir subi de la part de l'instituteur, « uniquement pour échapper à l'école »⁹⁷.

Dans les conditions où l'assiduité dans les écoles primaires des villages de la province était tellement réduite, les paysans préférant utiliser leurs enfants aux travaux de leur ferme, les cas graves d'application des peines corporelles devenaient souvent aux yeux des villageois une soupape légale pour écarter l'instituteur intransigeant et justifier, au moins pour un temps, l'absentéisme scolaire de leurs enfants.

L'instrumentalisation des affaires de violence scolaire

Les affaires de peines corporelles tombent souvent dans le réseau interne de solidarités et de rivalités du groupe des pédagogues de l'école du village. Un certain nombre de villageois sont encouragés par l'un des instituteurs de l'école à déposer plainte contre l'un de ses collègues, qui occupe d'ordinaire une fonction administrative à l'école⁹⁸. Les réclamants imputent à l'instituteur plusieurs chefs d'accusation, en premier lieu l'utilisation des peines corporelles et l'application « abusive » des amendes scolaires, manquements auxquels les parents des écoliers sont particulièrement sensibles. Pour rendre la pétition plus convaincante, ses initiateurs n'hésitent pas à exagérer fortement les accusations et même parfois recourent à des moyens malhonnêtes, telle que la falsification des signatures. L'auteur de fait de la pétition signée par des paysans (souvent avec des croix et empreintes digitales) est facilement dévoilé par l'inspecteur enquêteur au cas où parmi les accusations imputées figurent des informations à usage interne du corps enseignant, comme par exemple l'absence de l'accusé à une manifestation extrascolaire ayant eu lieu dans une autre commune⁹⁹.

Les plaintes contre un instituteur apparaissent dans certains cas sur le sol d'un conflit durable entre deux pédagogues du même établissement scolaire. Les deux instituteurs essaient de se faire des alliés au sein de l'administration et de la population locales. Les parents des élèves de l'école primaire se voient ainsi serrés dans l'étau d'un règlement de compte qui tend à prendre de l'ampleur. Désireux d'attirer dans leur camp le plus grand nombre d'habitants locaux, les instituteurs arrivent quelquefois à se couvrir d'accusations du même genre, en général la pratique des châtiments corporels et l'application excessive des amendes¹⁰⁰.

L'instrumentalisation des affaires d'application de la violence physique à l'école n'est pas unilatérale. Les parents des élèves, mécontents à leur tour du comportement de l'instituteur, sont contents de trouver dans la personne d'un autre instituteur un allié qui leur rédige la pétition et les aide à organiser les démarches administratives. En ce cas, une collaboration et une complicité s'établissent, quoique sur des intérêts différents, entre l'instituteur allié et certains représentants de la population civile, pour écarter l'instituteur tombé en disgrâce.

L'école primaire de la Bessarabie de l'entre-deux-guerres : une normalisation difficile

Par une lecture croisée des sources (éditées, inédites, orales), on observe se profiler certaines tendances dans les relations complexes – et parfois difficiles – qui s'établissent tout au long des deux décennies d'administration roumaine en Bessarabie entre le corps enseignant des écoles primaires publiques d'une part, et les élèves avec leurs parents d'autre part, avec l'implication périodique du Ministère de ressort et d'autres institutions de l'Etat en qualité de juges et d'arbitres. Le système d'instruction élémentaire publique en Bessarabie de l'entre-deux-guerres a fait l'objet d'un processus incessant de normalisation et de rationalisation à plusieurs niveaux, à la suite d'une tension et d'une négociation continues entre la population civile et les agents de la scolarisation. L'intervention constante des organes de contrôle du Ministère de l'Instruction met au point un mécanisme de plus en plus efficace de régularisation de l'enseignement primaire des localités rurales de cette province, par la pénalisation systématique des manquements (dont les peines corporelles) et l'encouragement d'une pédagogie moderne, basée sur une éthique de la discipline et sur un effort de compréhension de la psychologie de l'enfant. Les parents des élèves ont un rôle régulateur important dans ce processus de normalisation de l'enseignement primaire. Les plaintes et les réclamations de ceux-ci contribuent directement et constamment à l'élimination graduelle des manquements et des excès, inhérents à un système d'enseignement en phase initiale. La relation d'autorité présumée par l'action pédagogique tend, elle aussi, à s'appuyer sur une reconnaissance croissante parmi les élèves et leurs parents. La reconnaissance de l'autorité pédagogique de l'école primaire publique par la population rurale de Bessarabie, à partir notamment de la deuxième moitié des années 1930, inclut dans un premier temps les mesures punitives « modérées » appliquées aux élèves. Renforcé par cette reconnaissance, l'enseignement primaire impose son autorité pédagogique d'une manière de moins en moins directe et arbitraire. Entre les parties impliquées dans l'action pédagogique s'établit un consensus à la suite duquel le parent délègue à l'instituteur public le rôle d'éducateur légitime de ses enfants. Ce consensus – qui se trouve encore à mi-chemin à la fin des années 1930 – contribuera à terme à l'adoucissement progressif du mécanisme punitif et à l'élimination des peines corporelles de la pratique pédagogique des écoles primaires de cette région.

L'un des aspects concrets et quotidiens de ce processus de normalisation et de rationalisation de l'enseignement primaire public en Bessarabie de l'entre-deux-guerres se révèle dans l'évolution du système punitif appliqué par les instituteurs à l'école. On y observe un déplacement continu de l'échelle inférieure d'admissibilité de la peine corporelle – le châtiment corporel « spontané » -, vers la limite supérieure de ce système punitif, représentée par les mesures disciplinaires « non-violentes », tels que l'avertissement ou le système de notation, en passant par l'utilisation de la peine corporelle « codifiée ». Lors d'une vérification effectuée en avril 1938 dans un village du district d'Ismail, l'inspecteur scolaire devient le témoin d'une menace de violence physique échappée par l'instituteur à l'égard d'une élève. L'inspecteur condamne la sévérité excessive de l'instituteur et conclue que « On ne peut plus faire de l'éducation de cette manière. Il cherchera à maîtriser ses actes de violence »¹⁰¹. Cet épisode, qui n'est pas singulier - bien qu'ayant lieu de plus en plus rarement – à la fin des années 1930, est représentatif d'un processus de changement structurel de la conception de « véritable éducation » que l'école est assignée à offrir aux enfants et qui ne peut plus aller de pair avec l'application de la violence physique ou verbale.

Les prémisses de l'instauration d'une « violence symbolique » par la disparition de la violence comme telle apparaissent lorsque les tensions latentes et manifestes entre les agents de l'enseignement primaire et ses supposés bénéficiaires cèdent la place à un consensus ; le rapport de force qui se trouve à la base de l'action pédagogique cède du terrain au profit d'un rapport d'autorité négocié et accepté par les deux parties. Ainsi, au milieu des années 1930, l'époque dont la plupart des anciens élèves gardent une attitude d'acceptation des peines corporelles « modérées », en reconnaissant l'autorité de l'école primaire publique, devient un moment propice pour la disparition graduelle de cette mesure disciplinaire de la pratique des instituteurs.

Un élève qui reconnaît l'autorité de l'instituteur et la légitimité de ses moyens disciplinaires (lorsqu'ils ne dépassent pas une mesure conventionnellement admise) devient un élève *docile*, à savoir à la fois obéissant et disposé à apprendre ce que l'instituteur lui demande. Ainsi, l'obéissance de l'élève idéal, tant souhaitée par les instituteurs des années 1920-1930, exclue l'éventualité de la peine physique ; celle-ci est incluse en revanche dans le « coût » historique de cette *docilité*.

Les vestiges de l'ancien système d'éducation basé sur la violence cohabitent un certain temps avec le nouveau système, standardisé et

rationalisé, dont l'autorité pédagogique n'a plus besoin d'user de la force pour s'imposer. Dans les écoles primaires de la Bessarabie des années 1930, ces deux conceptions d'instruction sont souvent appliquées de concert dans l'espace de la même classe. Ainsi, la peine corporelle « codifiée » est pratiquée de façon complémentaire avec le système officiel de notation. Pour encore beaucoup d'instituteurs des années 1930 des écoles rurales de Bessarabie, ces deux mesures disciplinaires appliquées séparément ne sont pas jugées assez efficaces. Ainsi que le témoigne un sujet enquêté : « Il te mettait un trois¹⁰² débile, mais tu recevais en plus trois [bagues] à la main »¹⁰³. Une mauvaise note entraînait de façon presque automatique sa matérialisation corporelle. En même temps, la peine corporelle est consacrée officiellement par la note. Lorsque les peines physiques disparaîtront complètement, les notes et les autres mesures préventives « non-violentes » les substitueront entièrement et les traduiront dans le registre symbolique.

La construction d'un système éducatif basé sur la *violence symbolique* ne vise pas strictement, dans la Bessarabie des années 1920-1930, la relation entre l'instituteur et les élèves. Dans une première phase de son instauration, l'école primaire implique toute la communauté rurale qui participe à l'entreprise d'éducation successivement en qualité d'objet, d'acteur, de spectateur et de toile de fond. Au début les mécontentements de la population locale à l'égard de l'école et l'instituteur sont nombreux. Ceux-ci sont provoqués par les amendes scolaires, par la sévérité jugée excessive de l'instituteur à l'égard des élèves et par le comportement parfois « manquant de tact » vis-à-vis des villageois. Mais à mesure que l'instituteur, « bon » ou « mauvais », est vu par les paysans comme un habitant permanent du village, non comme une présence passagère, les mécontentements – latents ou manifestes – tendent à faire place aux négociations. Lorsque les négociations deviennent difficiles, celles-ci sont débloquées par les organes de contrôle du Ministère de ressort. Les négociations mènent à terme à l'établissement d'un consensus ; ce dernier permet de fixer les termes d'un contrat non écrit de coopération et de division des tâches entre les parties liées à l'éducation de l'enfant. Une partie importante de la tâche éducative est cédée par les parents aux instituteurs.

A partir de la fin des années 1930, à mesure qu'elle renonce à l'usage de la violence aux fins disciplinaires et éducatives, l'école délègue aux parents une partie considérable de la fonction punitive du processus scolaire d'instruction. Une mauvaise note reçue par un enfant poussera

son parent (notamment le parent scolarisé) à lui appliquer une correction corporelle. D'autre part, une note excellente déterminera certains parents à encourager leur enfant en le gratifiant d'une récompense matérielle complémentaire. Ainsi les parents reproduiront-ils un modèle d'éducation « à la carotte et au bâton » auquel l'école aura renoncé depuis quelque temps.

A la fin des années 1930, l'enseignement roumain mène à mi-chemin le processus d'instauration d'un système éducatif soutenu par la seule force du verbe et de la note. Une partie importante de la population bessarabienne est encore exclue de cet « ordre de la lettre » : à preuve les 53 % d'analphabétisme en Bessarabie en 1941¹⁰⁴. Depuis juin 1940 et après l'été 1944, le régime soviétique continuera et achèvera à terme ce processus, en dépit de la rupture proclamée à l'égard des réalisations de l'administration et de l'École roumaines en Bessarabie. Après la retraite de l'administration roumaine, la majorité des pédagogues des écoles publiques de la province se réfugient dans l'Ancien Royaume, d'où proviennent une partie d'entre eux. L'autre partie des instituteurs bessarabiens est empêchée de rester dans la province natale et de collaborer avec le nouveau pouvoir en raison de l'adhésion après décembre 1938 d'un grand nombre d'entre eux au Front de la Renaissance Nationale¹⁰⁵, d'autres étant de plus officiers de réserve de l'Armée roumaine¹⁰⁶. Une troisième partie des instituteurs reste en Bessarabie, au risque des persécutions de la part du régime soviétique. Le corps didactique des écoles de la République Soviétique Socialiste Moldave sera suppléé par une nouvelle génération de pédagogues formés hâtivement à partir des premières années d'administration soviétique et par une cohorte d'instituteurs venus de l'ancienne République Autonome Soviétique Socialiste Moldave¹⁰⁷ (RASSM)¹⁰⁸. Ainsi, le régime soviétique pourra-t-il continuer l'œuvre de scolarisation entamée sous l'administration roumaine sur une base humaine et en même temps sur une plateforme idéologique presque complètement renouvelées.

Au-delà du discours prétendument révolutionnaire qui place l'école soviétique en opposition radicale avec le système roumain d'enseignement, un changement notable se produira néanmoins après 1944 dans le système d'instruction de Bessarabie. En Union soviétique, y compris en RASSM, le rapport d'« autorité absolue » qui gouvernait l'action pédagogique avant 1918 sera brusquement aboli à partir des années 1920 dans le contexte d'une ample campagne de restructuration en rupture déclarée avec le système d'enseignement fondé sous le régime tsariste¹⁰⁹.

Les huit sujets interviewés qui ont fait leurs études primaires en RASSM dans les années 1930 ont affirmé sans réserve l'absence de toute peine corporelle dans leur école¹¹⁰. Il paraît également que le Ministère soviétique d'enseignement ait manifesté plus de fermeté que les organes roumains de contrôle à éradiquer la pratique des peines corporelles dans l'enseignement public de Bessarabie, là où elles ont eu encore tendance à se reproduire. Les répondants qui ont fait des études primaires dans l'école roumaine à la fin des années 1930, et dans l'école soviétique après 1940/1944, ont témoigné de la disparition des châtiments corporels dans l'école « russe »¹¹¹.

Parmi les sujets interviewés, ceux qui ont pu comparer les deux systèmes d'enseignement primaire – roumain et soviétique – ont eu des opinions partagées sur les deux Ecoles. Les uns ont préféré l'école « russe » parce qu'il n'y avait plus de peines corporelles (« C'était mieux... chez les Russes... puisqu'on ne te battait pas... »¹¹²). Plusieurs répondants ont considéré l'école roumaine comme étant supérieure à l'école « russe », malgré (ou plutôt grâce à) la sévérité des instituteurs roumains: « quatre classes chez les Roumains bat neuf classes chez les Russes »¹¹³ ou bien « Chez les Russes, on apprenait bien, mais pas tellement... Non battue, cela n'allait pas »¹¹⁴.

Le renoncement à la violence dans l'action pédagogique déployée par l'école primaire soviétique a été interprété par le discours officiel et de propagande soviétique comme une preuve d'« humanisation » de l'école soviétique par rapport à l'école « bourgeoise ». A la vérité, l'école soviétique a pu se permettre d'être plus « humaine » après tout le « travail pédagogique »¹¹⁵ que l'administration roumaine a fait en Bessarabie (et le gouvernement tsariste en Russie). Rejetant l'héritage de l'enseignement roumain (et tsariste), la propagande soviétique construit le mythe « révolutionnaire » d'une école basée sur la fraternité des classes travailleuses, abolissant le rapport d'autorité entre l'instituteur et l'élève. Ce mythe n'aurait pas pu apparaître et résister sans l'effort et l'apport – considérables – des administrations roumaine et tsariste dans la scolarisation et l'alphabétisation d'une large couche de la population civile. Reniant la contribution des systèmes d'enseignement précédents, l'école soviétique fait coup double : s'assume leurs mérites et en même temps légitime politiquement le mythe de la non-violence de son système d'instruction.

NOTES

- 1 *Regulament de ordine și disciplină pentru școlile primare rurale de ambe-sexe* (Règlement d'ordre et de discipline pour les écoles primaires rurales mixtes), Bucarest, Tipografia Statului, 1884.
- 2 EDELMAN, Olga, „Образование в императорской Россii” (L'enseignement dans l'Empire russe), *Otechestvennye zapiski* (revue), Moscou, 2002, No 1.
- 3 REBOUL-SCHERRER, Fabienne, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1889*, Paris, Hachette, 1989, p. 152-155.
- 4 FURET, François., OZOUF, Jacques., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, p. 11.
- 5 FABRE, Daniel, „Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques”, in FRAENKEL, Béatrice (ed.), *Illetrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1993, p. 178.
- 6 En Bessarabie la loi sur l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire de 4 classes est adoptée en 1921. En 1924, cette loi est amendée par l'élargissement de l'âge des enfants soumis à l'obligation scolaire ; celui-ci s'étendra de 5 à 18 ans. Les écoles maternelles (à partir de 5 ans), l'enseignement au delà du primaire (cl. de V^e-VII^e) et les écoles pour adultes (jusqu'à 18 ans, pour les personnes n'ayant pas d'études primaires) deviennent obligatoires. Les parents qui enfreignent cette loi sont passibles d'amende de 200 à 500 lei.
- 7 Dans les provinces de l'Ancien Royaume cette loi est adoptée en 1866 et appliquée conséquemment à partir de la fin du XIX^e siècle, particulièrement sous le ministère de Spiru Haret.
- 8 En toute la Roumaine, la population rurale constituait 80 % en 1930.
- 9 Cf. ȘANDRU, Dumitru, *Populația rurală a României între cele două războaie* (La population rurale de Roumanie dans l'entre-deux-guerres), Iași, Editions de l'Académie Roumaine, 1980; ENCIU, Nicolae, *Populația rurală a Basarabiei (1918-1940)* La population rurale de Bessarabie (1918-1940)), Chișinău, Epigraf, 2002.
- 10 Dans la séance du 8 décembre 1932 de la Chambre, le député D. V. Țoni déclarait que la faible fréquence scolaire était due au fait que « notre peuple ne comprend pas les bienfaits de l'enseignement ». ȘANDRU, D., *Populația rurală a României*, op. cit., p. 175.
- 11 BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 32.
- 12 BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction*, op. cit., p. 210.
- 13 GOFFMAN, Erving, *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit, 1968, p. 99. Voir aussi HOGGART, Richard, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, 1970.
- 14 Observations faites sur la base des interviews prises à un échantillon de sujets bessarabiens et transnistriens d'origine rurale. Cf. *infra*.

- 15 FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, NRF/Gallimard, 1975, pp. 75-106.
- 16 GUSTI, Dimitrie, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor. 1932-1933* (Une année d'activité du Ministère de l'Instruction, des Cultes et des Arts. 1932-1933), Bucarest, Tipografia Bucovina, 1934.
- 17 Durant l'année 1924, pour laquelle nous avons consulté le plus grand nombre de dossiers du fond du Ministère de l'Instruction, nous avons repéré une trentaine de cas de maltraitance commis par les instituteurs dans les écoles primaires des villages bessarabiens. Les sources consultées ne permettent pas une estimation exhaustive du phénomène. A partir de la seconde moitié des années 1930 ces cas deviendront de plus en plus rares. En 1939 et 1940 l'application des peines corporelles graves est plutôt exceptionnelle.
- 18 WERNER, Paul, *La Vie à Rome aux temps antiques*, Paris, Ed. Minerva, 1983.
- 19 Interview avec Roman C., né (désormais: n.) 1927, village (v.) Bocani, district (d-ct) Fălești, République de Moldavie (information omise dans les références futures), janvier 2007. Les séquences des interviews ont été traduites de manière à conserver le plus fidèlement possible le registre oral dans lequel elles ont été enregistrées.
- 20 Interview avec Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, fév. 2007.
- 21 Interview avec Fedora B., n. 1931, v. Sărata Veche, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 22 Interview avec Nicolae T., n. 1930, originaire du v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007.
- 23 Conformément aux règlements scolaires en vigueur à la fin du XIX^e siècle, l'instituteur pouvait recruter des « moniteurs » parmi les élèves pour l'aider à surveiller la discipline en classe. Cf. *Règlement d'ordre* (1884), *op. cit.*, article 23, p. 11.
- 24 Les Archives Nationales de Roumanie, Bucarest, Le Fond du Ministère de l'Instruction, Inventaire 910, 1936, dossier 299, page 203 (désormais les références aux documents d'archives seront représentées comme suit : ANR, FMI, 910 (1936)/299/203). Dans les fragments des documents d'archives, on gardera les particularités linguistiques et idiomatiques propres à l'époque et aux émetteurs. Il en est de même pour les discours édités. Voir aussi VNOROVSKI, Ludmila, *Amintirile unei basarabence (Povestea vieții mele)* (Les souvenirs d'une Bessarabienne (L'histoire de ma vie)), Chișinău, Cartdidact, 2003, p. 26.
- 25 On a rencontré deux cas de décès de l'élève à la suite de l'application des peines corporelles par l'instituteur. ANR, FMI, 815 (1931)/224/200; 908 (1934)/258/8.
- 26 Voir par exemple ANR, FMI, 919 (1936)/323/44; 919 (1936)/299/16.
- 27 ANR, FMI, 712 (1924)/275/187; 919 (1936)/299/801; 911 (1937)/361/184.
- 28 ANR, FMI, 816 (1932)/159/323;

- 29 ANR, FMI, 712 (1924)/ 275/187; 812 (1928)/281/66.
- 30 ANR, FMI, 713 (1925)/211/2; 908 (1934)/251/11; 909 (1935)/214/213.
- 31 ANR, FMI, 909 (1935)/214/213.
- 32 Dans le vocabulaire de l'époque, les deux provinces qui formaient la Roumanie avant 1918: la Valachie et la Moldavie.
- 33 ANR, FMI, 714 (1926)/211/2.
- 34 Cf., entre autres documents, ANR, FMI, 712 (1824)/273/381-385; 815 (1931)/221/272-275; 816 (1932)/184/32; 908 (1934)/258/84.
- 35 ANR, FMI, 816 (1932)/184/32.
- 36 ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924); 275/171.
- 37 ANR, FMI, 908 (1934)/251/11; 908 (1934)/258/84.
- 38 ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.
- 39 ANR, FMI, 911 (1937)/108/184.
- 40 ANR, FMI, 713 (1925)/7/121; 812 (1929)/292/167.
- 41 ANR, FMI, 815 (1931)/221/274.
- 42 Nous remettons la question posée par REBOUL-SCHERRER, F.: „L'enfant... une personne humaine ?”, in *La vie quotidienne des premiers instituteurs*, *op. cit.*, p. 152-155.
- 43 ANR, FMI, 712 (1924)/275/31.
- 44 ANR, FMI, 910 (1936)/299/203.
- 45 RĂDULESCU-FORMAC, Stelian (éd.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale privitoare la învățământul primar și primar-normal aflate în vigoare la 1 septembrie 1912* (La collection des lois, règlements, programmes et de diverses décisions et dispositions concernant l'enseignement primaire et primaire-normal en vigueur au 1^{er} septembre 1912), Bucarest, Tipografia Curții Regale, 1912, p. 176.
- 46 ANR, FMI, 909 (1935)/26/35.
- 47 A la suite d'une enquête faite en juin 1936 dans une école du district de Bălți, l'agent de contrôle constate que l'instituteur est « coupable de coups sans conséquences graves sur l'élève ». ANR, FMI, 910 (1936)/299/180.
- 48 Cf., entre autres documents, ANR, FMI, 911(1937)/361/184 et 913 (1939)/30/323.
- 49 ANR, FMI, 908 (1934)/251/6.
- 50 ANR, FMI, 913 (1939)/30/323.
- 51 POPOVICI, Mihail, „Caracterul moral și formarea lui” (Le caractère moral et sa formation), *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți* (Le Bulletin de l'Association des instituteurs du district de Bălți), avril-mai 1929, p. 21
- 52 BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară. Aplicarea ei” (La discipline scolaire. Son application), *Cultura poporului* (La culture du peuple – revue parue sous les auspices de l'Association des instituteurs du district de Cetatea Albă), Juillet-Août-Septembre (n° 7-8-9), 1931, p. 16-17.
- 53 BARBU, D., „Probleme școlare în satele Nișcani, Iurceni și Stolniceni din jud. Lăpușna” (Problèmes scolaires dans les villages Nișcani, Iurceni și

- Stolniceni du district de Lăpușna), *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia* (Le Bulletin de l'Institut Social Roumain de Bessarabie), t. 1, 1937, p. 282.
- 54 ANR, FMI, 712 (1924)/275/39; 713 (1925)/257/6; 811 (1927)/273/70; 811 (1927)/361/294; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/55.
- 55 ANR, FMI, 712 (1924)/273/381; 815 (1931)/200/111; 908 (1934)/251/6.
- 56 ANR, FMI, 908 (1934)/258/8; 911 (1937)/381/58.
- 57 ANR, FMI, 811 (1927)/361/294.
- 58 ANR, FMI, 910 (1936)/299/1.
- 59 ANR, FMI, 909 (1935)/214/210.
- 60 ANR, FMI, 811 (1927)/273/127
- 61 ANR, FMI, 910 (1936)/299/177.
- 62 ANR, FMI, 911 (1937)/374/194.
- 63 Cf., par exemple, 911 (1937)/361/286.
- 64 BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară.”, art. cit., p. 16.
- 65 Interview avec Zinovia A., n. 1931, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Vasile N., n. 1929, v. Petrești, d-ct Ungheni, fév. 2007; Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007; Paraschiva R., n. 1918, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 66 Interview avec Zinovia A., n. 1931, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Ilie C., n. 1918, v. Bocani, d-ct Fălești, jan. 2007; Roman C., n. 1927, v. Bocani, d-ct Fălești, jan. 2007; Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, fév. 2007.
- 67 Interview avec Leonid V., n. 1929, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007; Ion C., n. 1925, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 68 Interview avec Eugeniu A., n. 1928, v. Târnova, d-ct Briceni, fév. 2007; Vasile N., n. 1929, v. Petrești, d-ct Ungheni, fév. 2007.
- 69 Interview avec Agafia C., n. 1925, v. Milești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Eugeniu A., n. 1928, v. Târnova, d-ct Briceni, fév. 2007; Roman C., n. 1927, v. Bocani, d-ct Fălești, jan. 2007; Fedora B., n. 1931, v. Sărata Veche, d-ct Fălești, jan. 2007; Semion B., n. 1921, v. Doltu, d-ct Fălești, fév. 2007; Maria B., n. 1928, v. Doltu, d-ct Fălești, fév. 2007; Constantin C., n. 1928, v. Hâjdeieni, d-ct Glodeni, fév. 2007; Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, fév. 2007.
- 70 Interview avec Zinovia A., n. 1931, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Ileana T., n. 1929, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Ilie P., 1921, Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006; Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007.
- 71 Interview avec Alexandru C., n. 1918, v. Bocani, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 72 Interview avec Nina C., n. 1927, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 73 Interview avec Ilie C., n. 1918, v. Bocani, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 74 Interview avec Leonid V., n. 1929, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007.
- 75 Interview avec Agafia C., n. 1925, v. Milești, d-ct Nisporeni, déc. 2006.

- 76 Interview avec Dumitru A., 1926, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, déc. 2006;
 77 Interview avec Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007.
 78 Interview avec Leonid V., n. 1929, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007.
 79 Interview avec Ion C., n. 1925, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007; Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, fév. 2007.
- 80 Interview avec Eugeniu A., n. 1928, v. Târnova, d-ct Briceni, fév. 2007; Ion C., n. 1925, v. Petroasa, d-ct Fălești, jan. 2007; Lidia T., n. 1930, ville Nisporeni, fév. 2007.
- 81 Pour les cas d'utilisation des enfants aux services personnels, corrélés avec l'application des peines corporelles, voir ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924)/274/38-39; 712 (1924)/275/147, 171-172, 187; 713 (1925)/211/2; 714 (1926)/212/49; 812 (1928)/55/116; 812 (1928)/278/66, 123; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/67, 230; 908 (1934)/251/11; 910 (1936)/259/5.
- 82 ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.
- 83 A partir de 1933, sous le Ministère dirigé par D. Gusti, les heures d'éducation agricole sont tenues sous le double patronat du Ministère de l'Instruction, des Cultes et des Arts et du Ministère de l'Agriculture. Cf. COCIU, Emil, „Ancheta asupra loturilor școlare cu un plan de lucru pentru cultura lor rațională” (Enquête sur les lots scolaires avec un plan de travail pour leur culture rationnelle), in GUSTI, D., *Un plan de activitate, op. cit.*, p. 439.
- 84 ȘANDRU, D., *Populația rurală a României, op. cit.*, p. 174. Dans toute la Roumanie les écoles primaires des villages étaient fréquentées par 70,8 % des enfants inscrits.
- 85 ȘANDRU, D., *Populația rurală a României, op. cit.*, p. 174.
- 86 BARBU, D., „Probleme școlare”, art. cit., p. 282.
- 87 ANR, FMI, 712 (1924)/273/381; 712 (1924)/275/150-151; 811 (1927)/274/127; 815(1931)/221/272; 908 (1934)/251/48; 910 (1936)/299/190.
- 88 ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.
- 89 ANR, FMI, 908 (1934)/251/48.
- 90 ANR, FMI, 714 (1926)/212/49; ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.
- 91 En Roumanie, les classes à l'école sont comptées de la première à la dernière.
- 92 Le nombre des enfants inscrits dans les écoles primaires rurales en Bessarabie entre 1932 et 1933 est de 119.967 dans la classe de I^{ère}, de 71.584 en classe de II^e, de 53.135 en classe de III^e et de 36.930 en classe de IV^e. GUSTI, D., *Un an de activitate, op. cit.*, p. 659.
- 93 En 1931/32 seulement 30,2 % des élèves inscrits en classe de I^{ère} sont promus; 47,4 % promeuvent la classe de II^e et de III^e cumulées, et 50,9 % promeuvent la classe de IV^e. Le rapport entre les promus en classe de IV^e des écoles primaires rurales d'Etat en Bessarabie, en 1931/32, et des inscrits en classe de I^{ère} de 1928/29 (la même série après 4 ans) est de 15,7 %. GOLOPENȚIA, A., „Date statistice și anchete” (Données statistiques et enquêtes), in GUSTI, D., *Un an de activitate, op. cit.*, tableaux 70, 74 (pp. 110, 131).

- 94 ANR, FMI, 713 (1925)/211/163; 714 (1926)/212/49; 909 (1935)/214/211; 909 (1935)/240/112; 911 (1937)/361/287.
- 95 ANR, FMI, 910 (1936)/299/190.
- 96 ANR, FMI, 911 (1937)/361/287.
- 97 ANR, FMI, 911 (1937)/381/56.
- 98 ANR, FMI, 713 (1925)/257/267; 813 (1929)/292/172; 908 (1934)/242/70; 908 (1934)/258/129; 910 (1936)/299/108; 911 (1937)/381/74.
- 99 ANR, FMI, 908 (1934)/242/70.
- 100 C'est le cas des instituteurs I. Niculescu et C. Istrati de la localité Noua Suliță du district de Hotin, dont le conflit dure pendant quelques années depuis 1923. Cf., entre autres documents, ANR, FMI, 712 (1924)/274/38-41.
- 101 ANR, FMI, 912 (1938)/28/63.
- 102 Le répondant utilise ici le système de notation de 5 points des écoles soviétiques.
- 103 Interview avec Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007.
- 104 Si l'on extrapole les données obtenues lors de l'inventaire des biens par le Gouvernement de Bessarabie pendant l'été 1941, dans 5 districts (Bălți, Soroca, Orhei, Cahul, Ismail), le taux des personnes alphabétisées / scolarisées en Bessarabie, en 1941, est de 46,6 %. Voir ENCIU, N., *Populația rurală în Basarabia, op. cit.*, p. 219.
- 105 Après la dissolution des partis politiques par décret royal (le 30 mars 1938), le Front de la Renaissance Nationale (FRN), créé le 15 décembre 1938, devient « l'unique organisation politique dans l'Etat », toute autre activité politique en dehors du FRN étant considérée comme clandestine et punie avec la déchéance civique de 2 à 5 ans. En décembre 1939, le FRN comptait 3,5 millions de membres actifs. Cf. SCURTU, Ioan, BUZATU, Gheorghe, *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)* (L'histoire des Roumains au XX^e siècle (1918-1948)), Bucarest, Paideia, 1999, pp. 352, 357.
- 106 PAVELESCU, Ion, « Acțiunea militară pentru eliberarea Basarabiei. Reinstaurarea administrației românești » (L'action militaire pour la libération de la Bessarabie. La réinstauración de l'administration roumaine), in SCURTU, Ioan, *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998* (L'histoire de la Bessarabie. De l'origine à 1998), Bucarest, Semne, 1998, p. 233 ; Voir également COSTENCO, Nicolai, *Povestea vulturului* (Le conte du vautour), Chișinău, Arc, 1998, p. 34.
- 107 La RASSM est une entité territoriale administrative créée en 1924 en Union soviétique à la frontière de l'Est de la Bessarabie (et donc de la Roumanie) dans le cadre de la République soviétique ukrainienne. Les objectifs de la création de la république autonome moldave, peuplée de quelque 70 % d'« allogènes » d'origine slave, étaient ouvertement expansionnistes et visaient les territoires roumains de l'Est, c'est-à-dire la Bessarabie. Les institutions administratives et culturelles de la nouvelle Moldavie soviétique (fondée en juin 1940) héritent en grande partie de la structure et des objectifs des institutions du même type de la RASSM.

- 108 GRECUL, A. V, *Formirovanie i razvitie moldavskoi sotsialisticheskoj natsii* (La formation et le développement de la nation moldave socialiste), Chișinău, 1955, p. 169, cité par NEGRU, Gheorghe, *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească* (La politique ethnolinguistique en RSS Moldave), Chișinău, Prut Internațional, 2000, p. 27. Voir sur l'enseignement soviétique en Bessarabie durant les premières années de soviétisation : ALEXANDREANU-SĂTNIC, Zinaida, *Construirea și funcționarea sistemului instituțional de cultură în RSS Moldovenească* (La construction et le fonctionnement du système institutionnel de la culture en RSS Moldave), Thèse de doctorat, L'Académie des sciences de la République de Moldova, Chișinău, 1998. Pour une description « de l'intérieur » de la soviétisation de l'enseignement en Bessarabie après 1940, voir VNOROVSKI, L., *Amintirile unei basarabence*, op. cit.
- 109 Cf. BERELOWITCH, Wladimir, *La soviétisation de l'École russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Age d'or, 1990 et FITZPATRICK, Sheila (éd.), *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, Indiana University Press, 1978.
- 110 Nadejda B., n. 1925, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Petru C., n. 1919, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Alexei I., n. 1924, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Abram N., n. 1926, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Sofia N., n. 1931, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Mihail T., n. 1928, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Nicolai L., n. 1925, v. Coșnița, d-ct Dubăsari, fév. 1927; Olga G., n. 1931, v. Pârâta, d-ct Dubăsari, jan. 1926.
- 111 Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, fév. 2007; Vasile N., n. 1929, v. Petrești, d-ct Ungheni, fév. 2007; Nicolae T., n. 1930, originar v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007; Agafia C., n. 1925, v. Milești, d-ct Nisporeni, déc. 2006.
- 112 Interview avec Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Fălești, fév. 2007.
- 113 Interview avec Ilie P. (cu fiica), n. 1921, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, jan. 2006.
- 114 Interview avec Vasile N., n. 1929, v. Petrești, d-ct Ungheni, fév. 2007.
- 115 Selon les auteurs de la théorie de la „violence symbolique”, „l'action pédagogique implique le *travail pédagogique* comme travail d'inculcation qui doit durer assez pour produire une formation durable, i. e. un *habitus* comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'action pédagogique “. BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction*, op. cit., p. 46.

BIBLIOGRAPHIE

- 60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938. Ancheta sociologică condusă de GOLOPENȚIA, A. și D. C. GEORGESCU, vol. 1, *Populația*, Bucurest, Institutul de Științe Sociale al României, 1941.
- ALEXĂNDREANU-SĂTNIC, Zinaida, *Construirea și funcționarea sistemului instituțional de cultură în RSS Moldovenească*, Thèse de doctorat de l'Académie des sciences de la République de Moldova, Chișinău, 1998.
- ANDERSON, B., *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, Éd. La Découverte,
- ANGELESCU, C., *Activitatea Ministerului Instrucțiunii. 1922-1926*, Bucurest, Imprimeria Națională, 1926.
- ANGELESCU, C., *Evoluția învățământului primar și secundar în ultimii 20 de ani*, Bucurest, Imprimeria Centrală, 1936.
- AUTRAN, M., *Histoire de l'Ecole Martini*, 1982, source internet: www.site-mariusautran.com
- BALIBAR, R., *Colinguisme*, Paris, P.U.F., 1993.
- BARBU, D., „Probleme școlare în satele Nișcani, Iurceni și Stolniceni din jud. Lăpușna”, *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, t. 1, 1937.
- BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1998.
- BESSE, J.-M., De GAULMYN, M.-M., GINET, D., LAHIRE, B. (ed.), *L'« illettrisme » en questions*, Cahiers du PsyEF N° 2, Lyon, 1991.
- BOURDIEU, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 1983.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- BRUDARIU, C., *Convertirea țăranilor la școală*, Iași, Tipografia „Dacia”, 1898.
- BUZA, Al. T., „Disciplina în școala primară. Aplicarea ei”, *Cultura poporului* (revue de l'Association des instituteurs de Cetatea Albă), Juin-Août-Septembre (n° 7-8-9), 1931.
- CHARTIER, R., „Pratiques de l'écrit”, in ARIES, Ph., DUBY, G., *Histoire de la vie privée*, vol. 3, *De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Seuil, 1985, p. 109-157.
- CIOBANU, Ș. (ed.), *Basarabia. Monografie*, Chișinău, Universitas, 1993.
- COLESNIC-CODREANCA, L., *Limba română în Basarabia (1812-1918). Studiu sociolingvistic în baza materialelor de arhivă*, Chișinău, Museum, 2003.
- COSTENCO, N., *Povestea vulturului* (Memorii), Chișinău, Arc, 1998.
- GRESSIN, A., „Starea fizică și alimentarea școlărilor în România”, in *Sociologie Românească*, 1937, nr. 5-6 (mai-iunie), p. 211-215.
- DOGARU, D., „Năpădenii, un sat de mazili din Codru”, in *Sociologie Românească*, 1937, nr. 3, p. 288-299.
- DURANDIN, C., *L'Histoire des Roumains*, Paris, Arthème Fayard, 1995.
- EDELMAN, O., „Образование в императорской Россii” (L'enseignement dans l'Empire russe), *Otechestvennye zapiski* (revue), 2002, No 1.
- ENCIU, Nicolae, *Populația rurală a Basarabiei (1918-1940)*, Chișinău, Epigraf, 2002.

- FABRE, D. (ed.), *Par écrit. Ethnologies des écritures quotidiennes*, Paris, Ed. de la M.S.H, 1997.
- FABRE, D., „Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques”, in FRAENKEL, B. (ed.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1993.
- FITZPATRICK, Sh. (éd.), *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, Indiana University Press, 1978.
- FOUCAULT, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, NRF/Gallimard, 1975.
- FURET, F., OZOUF, J., *Lire et écrire. L’alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977.
- GABREA, I., *Școala românească. Structura și politica ei. 1921-1932*, Bucarest, Tipografia Bucovina, 1933.
- GABREA, I., „La participation de la jeunesse rurale à l’instruction en Roumanie”, Extrait des comptes rendus des séances de l’Institut des sciences de Roumanie, tome III, N° 6, 1939.
- GHIBU, O., *Pe baricadele vieții : în Basarabia revoluționară (1917-1918)*, Amintiri, Chișinău, Universitas, 1992.
- GOFFMAN, E., *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.
- GOFFMAN, E., *Stigmat. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.
- GOFFMAN, E., *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit, 1968
- GOLOPENȚIA, A., „Date statistice și anchete”, in GUSTI, D., *Un an de activitate, op. cit.*
- GOLOPENȚIA, A., „Starea economică și culturală a populației rurale din BasarabRomânia”, in *Revista de igienă socială*, 1940, nr. 1-6, p. 212-263.
- GOODY, J., *La logique de l’écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 1986.
- GOODY, J., *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979.
- GRECUL, A. V., *Formirovanie i razvitie moldavskoi sotsialisticheskoi natsii* (La formation et le développement de la nation moldave socialiste), Chișinău, 1955
- GUSTI, D., „Starea de azi a satului românesc. Întăile concluzii ale cercetărilor întreprinse 1938 de Echipele Regale Studentești”, in *Sociologie Românească*, 1938, nr. 10-12 (octombrie-decembrie), p. 431-436.
- GUSTI, D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Culturii și Artelor. 1932-1933*, Bucarest, Tipografia Bucovina, 1934.
- GAULUPEAU, Y., „Une histoire de l’école”, source: <http://www.cndp.fr/revueTDC/808-41532.htm>, page web créée en janvier 2001, SCÉRÉN – CNDP.
- HALIPPA, P., *Publicistică*, édition dirigée par Iurie COLESNIC, Chișinău, Museum, 2001.
- HATOS, A., *Sociologia educației*, Iași, Polirom, 2006.
- HOGGART, R., *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, 1970.
- HUDIȚĂ, I., *Discurs la legea învățământului primar, rostit în ședința Camerei dela 22 iunie 1934*, Bucarest, Imprimeria Centrală, 1934.

- KING, Ch., *Moldovenii, România, Rusia și politica culturală*, Arc, Chișinău, 2002.
- LIVEZEANU, I., *Cultură și naționalism în România Mare. 1918-1930*, Bucarest, Humanitas, 1998.
- MAINGUENEAU, D., *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette, 1991.
- MALSKI, B., *Viața moldovenilor de la Nistru. Olănești. Monografia sociologică a unui sat de pe Nistru*, avec une préface de D. GUSTI, Tipografia de la préfecture du d-ct Cetatea Albă, 1939.
- MÄKINEN, I., « De la France révolutionnaire à la Finlande en éveil: le désir de lire comme composante du discours sur les bibliothèques publiques durant les 18^e et 19^e siècles », World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, le 22-27 août 2004, Buenos Aires, Argentina.
- MEASNICOV, I., „Raportul între știința de carte și numărul învățătorilor în România”, in *Sociologie Românească*, 1937, nr. 4-6, p. 112-119.
- MENIUC, Gh., „Chirileni. Un sat de plugari din Bălți”, in *60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, vol. 1, p. 90-100.
- MORARU, A., *Istoria românilor. Basarabia și Transnistria (1812-1993)*, Chișinău, Universul, 1995.
- NEGRU, E., *Politica etnoculturală în RASS Moldovenească*, Chișinău, Prut Internațional, 2003.
- NEGRU, G., *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*, Chișinău, Prut Internațional, 2000. BERELOWITCH, W., *La soviétisation de l'École russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Age d'or, 1990.
- NEGURĂ, P., « Révolution culturelle » et « ingénierie sociale » en République Autonome Soviétique Socialiste Moldave (1924-1940), in *Studia Politica*, N° 3, Bucarest, 2006.
- OMEL'CHUK, F. S., *Razvitie sotsialisticheskoi kul'tury v Moldavskoi ASSR (Le développement de la culture socialiste en RASS Moldave)*, Chișinău, Școala sovetică, 1950.
- PAVELESCU, I., « Acțiunea militară pentru eliberarea Basarabiei. Reinstaurarea administrației românești », in SCURTU, I. (ed.), *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, Bucarest, Semne, 1998.
- PISERI, M., *L'alfabeto delle riforme. Scuola e analfabetismo nel Basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milan, Vita e Pensiero, 2002.
- POPOVICI, M., „Caracterul moral și formarea lui”, *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți*, april-mai 1929.
- RASTIER, F. (éd.), *L'analyse thématique des données textuelles. L'exemple des sentiments*, Paris, Didier Erudition, 1995.
- RĂDULESCU-FORMAC, S. (éd.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale privitoare la învățământul primar și primar-normal aflate în vigoare la 1 septembrie 1912*, Bucarest, Tipografia Curții Regale, 1912.
- REBOUL-SCHERRER, Fabienne, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1889*, Paris, Hachette, 1989.

- Recensământul general al populației României din 29 decembrie 1930*. Publié par Dr. Sabin MANUILĂ, le directeur du Recensement général de la population, Bucarest, Imprimeria Națională, vol. III, *Știința de carte*, 1938.
- Regulament de ordine și disciplină pentru școlile primare rurale de ambe-sexe*, Bucarest, Tipografia Statului, 1884.
- Regulament pentru administrația interioară a școlilor primare rurale*, Bucarest, Imprimeria Statului, 1889.
- SCURTU, I. (ed.), *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, Bucarest, Semne, 1998.
- SCURTU, I., BUZATU, Gh., *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)*, Bucarest, Paideia, 1999.
- SMITH, A., *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*, Londra, Routledge, 1998.
- ȘANDRU, D., *Populația rurală a României între cele două războaie*, Iași, Ed. Academiei Române, 1980.
- ȘTIRBU, A. T., „California românească: regiunea Copanca”, in *Sociologie Românească*, n° 7-9 (juillet-septembre), p. 307-310.
- ȘTIRBU, A. T., „Vălenii de lângă Prut”, in *Sociologie Românească*, 1938, n° 10-12 (octobre-décembre), p. 518.
- THIESSE, A.-M., *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1999.
- THIESSE, A.-M., *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Le Chemin vert, 1984.
- TIRIUNG, M., „Corcmaz. Un sat de baltă din Basarabia de miază-zi. Cu o privire generală asupra satelor românești din jud. Cetatea Albă așezate în balta Nistrului”, in *60 sate românești cercetate de echipele studențești în vara 1938*, vol. 1, p. 65-89.
- USATIUC-BULGĂR, A., *Cu gândul la o lume între două lumi (Memorii)*, vol. 1, 2, Chișinău, Lyceum, 1999.
- VNOROVSKI, L., *Amintirile unei basarabence (Povestea vieții mele)*, Chișinău, Cartdidact, 2003.
- WERNER, Paul, *La Vie à Rome aux temps antiques*, Paris, Ed. Minerva, 1983.
- WOLF, Eric R., *Țăranii*, Chișinău, Éd. Tehnica, 1998.

Périodiques

- Revista Asociației învățătorilor din județul Bălți* (1929-1935).
- Revista de igienă socială* (1936-1940).
- Sociologie Românească* (1936-1943).
- Viața Basarabiei* (1932-1944).
- Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți* (1932-1933).
- Cetatea Albă* (1931-1932)
- Cultura poporului*. Revista Asociației învățătorilor din jud. Cetatea Albă (1932-1933).

Archives

Les Archives Nationales de Roumanie, Bucarest.
Fond du Ministère de l'Instruction de Roumanie (1921-1940).

Enquête orale (sujets interviewés)

1. Paraschiva R., n. 1918, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
2. Ion C., n. 1925, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
3. Nina C., n. 1927, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
4. Leonid V., n. 1929, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
5. Catinca V., n. 1935, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
6. Maria B., n. 1931, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
7. Domnica R., 1925, v. Petroasa, d-ct Făleşti, janvier 2007.
8. Alexandru C., n. 1918, v. Bocani, d-ct Făleşti, janvier 2007.
9. Ilie C., n. 1918, v. Bocani, d-ct Făleşti, janvier 2007.
10. Nicolae T., n. 1930, v. Bocani, d-ct Făleşti, février 2007
11. Roman C., n. 1927, v. Bocani, d-ct Făleşti, janvier 2007.
12. Alexandra G., n. 1920, v. Bocani, d-ct Făleşti, janvier 2007.
13. Toadre V., 1916, v. Bocani, d-ct Făleşti, janvier 2007.
14. Maria B., n. 1928, v. Doltu, d-ct Făleşti, février 2007.
15. Semion B., n. 1921, v. Doltu, d-ct Făleşti, février 2007.
16. Ștefan B., n. 1922, v. Doltu, d-ct Făleşti, février 2007.
17. Fedora B., n. 1931, v. Sărata Veche, d-ct Făleşti, janvier 2007.
18. Lidia T., n. 1930, ville Nisporeni, février 2007.
19. Fiodor Ș., n. 1925, ville Chișinău, février 2007.
20. Dumitru A., 1926, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
21. Ileana T., n. 1929, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
22. Ilie P., n. 1921, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
23. Zinovia A., n. 1931, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
24. Ecaterina C., 1922, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
25. Marina C., n. 1924, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
26. Serghei C., 1915, v. Bălănești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
27. Agafia C., n. 1925, v. Milești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
28. Maria P., n. 1923, v. Milești, d-ct Nisporeni, décembre 2006.
29. Constantin C., n. 1928, v. Hâjdeieni, d-ct Glodeni, février 2007.
30. Eugeniu A., n. 1928, v. Târnova, d-ct Briceni, février 2007.
31. Ion S., n. 1925, v. Scoreni, d-ct Strășeni, février 2007.
32. Vasile N., n. 1929, v. Petrești, d-ct Ungheni, février 2007.
33. Nicolai U., n. 1928, v. Bahmut, d-ct Călărași, février 2007.
34. Minadora A., n. 1925, v. Arionești, d-ct Dondușeni, février 2007.
35. Ileana G, n. n. 1927, v. Peciste, d-ct Rezina, février 2007.
36. Ana P., 1922, v. Naslavcea , d-ct Ocnîța, février 2007.
37. Alexandru Ț., n. 1924, v. Grigorovca, r. Soroca, février 2007.

38. Vera F., n. 1930, v. Dănceni, d-ct Strășeni, février 2007.
39. Nadejda B., n. 1925, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
40. Petru C., n. 1919, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
41. Alexei I., n. 1924, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
42. Abram N., n. 1926, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
43. Sofia N., n. 1931, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
44. Mihail T., n. 1928, v. Cocieri, d-ct Dubăsari, février 1927.
45. Nicolai L., n. 1925, v. Coșnița, d-ct Dubăsari, février 1927.
46. Olga G., n. 1931, v. Pârâta, d-ct Dubăsari, janvier 1926.
47. Ion O., n. 1927, v. Sculeni, d-ct Ungheni, avril 2007.