

UNE VIEILLE HISTOIRE

A propos de l'*Histoire mondiale de l'éducation*

Les histoires générales du type de celui auquel appartient l'*Histoire mondiale de l'éducation* qui vient de paraître* occupent une place particulière dans la production historique. Elles sont en effet destinées à servir, durant de longues années, d'ouvrage de référence et d'outil obligé, aussi bien pour les chercheurs que pour les enseignants et leurs étudiants, dans la mesure où elles remplissent plusieurs fonctions. D'abord, faire le point sur un ensemble de recherches dont elles constituent l'aboutissement et la provisoire synthèse. Ensuite, participer au processus même de structuration du champ des connaissances dans la discipline concernée, tâche d'autant plus importante et nécessaire que celle-ci fait l'objet de renouvellements dans ses approches et ses méthodes. Enfin, réunir en un même lieu la référence à des travaux ordinairement disjoints, du fait de la langue ou de l'appartenance disciplinaire de leurs auteurs.

Pour illustrer la place privilégiée que peuvent occuper des ouvrages de ce type, on citera par exemple, l'*Histoire de la France rurale*, qui est venue couronner trente années de recherches particulièrement brillantes et fécondes ; l'*Histoire de la France urbaine* qui offre une

* *Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours* / Sous la dir. de Gaston Mialaret et Jean Vial. T. 1 : des origines à 1515 ; t. 2 : de 1515 à 1815 ; t. 3 : de 1815 à 1945 ; t. 4 : de 1945 à nos jours. - Paris : Presses universitaires de France, 1981. - 4 vol., 366 + 421 + 356 + 558 p. : ill., tabl. graph.

Nous ne rendrons compte ici que des trois derniers tomes de l'ouvrage, le premier présentant des caractéristiques scientifiques qui justifient qu'il en soit assuré un compte rendu particulier : celui-ci paraîtra dans le numéro de décembre 1982 d'*Histoire de l'éducation*.

synthèse un peu plus prématurée, mais dont la valeur est également incitative et programmatique, concernant un domaine en pleine effervescence ; ou encore l'*Histoire économique et sociale du Monde* (1), qui fait heureusement la synthèse d'une production internationale sûre de son champ, de ses concepts et de ses méthodes. Les Presses Universitaires de France elles-mêmes ont publié, à ce jour, plusieurs ouvrages qui peuvent excellemment témoigner de la place que tiennent les histoires générales dans la production historique française : depuis l'*Histoire générale des Civilisations* qui a servi de modèle, jusqu'à l'*Histoire générale des techniques*, l'*Histoire générale du socialisme* ou encore l'*Histoire économique et sociale de la France*, qui s'achève. Chacune d'elles, dirigée et rédigée par les meilleurs spécialistes, a constitué ou constitue, au sens le plus fort du terme, l'ouvrage de référence, c'est-à-dire la *synthèse structurante* que nous évoquions.

C'est dire que la parution d'une *Histoire mondiale de l'éducation* constitue, de prime abord, un événement pour notre discipline. Editée par les Presses universitaires de France, réunissant la collaboration de quelque 80 auteurs français et étrangers, dirigée par deux professeurs d'université, auteurs de nombreux ouvrages, et dont l'un, Gaston Mialaret, est président de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation et directeur de plusieurs collections scientifiques, cette *Histoire mondiale de l'éducation* se présente comme le premier ouvrage de référence plausible sur le sujet, parce qu'il offre tous les aspects extérieurs de la légitimité éditoriale, institutionnelle et scientifique.

Pourtant, les préfaces que Jean Vial et Gaston Mialaret ont consacrées aux quatre volumes de leur *Histoire mondiale* situent l'ouvrage quelque peu en retrait par rapport à l'ambition que l'on est tenté de lui prêter de prime abord. Les doutes dont ils nous font part concernent tant la conception que la réalisation de l'ouvrage. Concernant la conception, d'abord, J. Vial et G. Mialaret semblent nier l'existence même d'un projet éditorial de leur part, l'attribuant au recteur Maurice Bayen, mort il y a huit ans (2). A sa mort, nous disent-ils, celui-ci « avait fixé l'ample panorama de l'ouvrage et, déjà, rassemblé quelques ouvriers parmi les meilleurs ». Plus que comme les concepteurs, J. Vial et G. Mialaret se donnent donc pour les exécuteurs testamentaires d'un projet qu'ils auraient dû mener, vaille que vaille, à son terme, au prix d'une lassitude qu'ils ne cherchent d'ailleurs pas à masquer.

Concernant la réalisation de l'ouvrage, J. Vial et G. Mialaret attirent l'attention du lecteur, à plusieurs reprises, sur l'écart existant

entre ce qu'ils auraient voulu faire, ou faire faire, et le résultat auquel ils sont parvenus. D'abord, nous disent-ils, parce qu'ils ont dû recourir, pour plusieurs chapitres, à des non-spécialistes, les spécialistes qu'ils ont trouvé n'étant « qu'une poignée, qui était loin de couvrir l'ensemble des secteurs et des siècles » (t. I, p. 9). Ensuite, parce que ces collaborateurs ont souvent fait preuve d'indiscipline et d'individualisme, ce qui a engendré des défections, des retards et des disparités graves, dans la forme comme dans le fond des contributions (t. I, pp. 6 et 7 ; t. II, p. 5 ; t. III, p. 5 ; t. IV, p. 6). Enfin, et de toutes façons, J. Vial et G. Mialaret reconnaissent avoir donné aux uns et aux autres non des « directives », mais « de simples conseils, énoncés du bout de la plume » (t. I, p. 7).

C'est inviter le lecteur à ne chercher, dans l'édifice qui s'offre à lui, ni plan clairement défini, ni matériaux de construction homogènes. Toutefois, de par son existence même et la large diffusion qu'il est inéluctablement, et quoi qu'on écrive sur lui, destiné à connaître, l'ouvrage nous semble justiciable de considérations dont le développement soit proportionné, non à la modestie avouée dans les pages introductives de l'ouvrage, mais à l'ambition que proclament ses signes extérieurs de légitimité.

UNE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ?

Le concept même d'éducation est suffisamment problématique pour qu'on ne puisse faire l'économie d'une définition du champ qu'il recouvre, ou tout au moins de celui que, par convention, on lui attribuera. De fait, J. Vial et G. Mialaret indiquent, brièvement, le contenu qu'ils donnent à cette notion. Elle recouvre « les idées, les théories, les théoriciens » d'une part, « la formation des maîtres » d'autre part, et enfin « la pédagogie, telle qu'elle fut conduite sur le terrain » (t. I, p. 8). Il s'agit donc très clairement, ici, d'une *histoire de la pédagogie*, dans ses théories et ses pratiques. Plus précisément encore, il s'agit de pédagogie *scolaire*, même si J. Vial et G. Mialaret ajoutent que « les écoles n'épuisent pas la liste des lieux où se dispense, où se vit l'éducation, une éducation elle aussi authentique ». Notons, incidemment, l'emploi du mot « authentique », qui étonne par sa normativité : qu'est-ce, pour un historien, qu'une éducation qui ne serait pas « authentique » ? A quoi distingue-t-on les éducations authentiques de celles qui ne le sont pas ? Et les secondes seraient-elles moins intéressantes à étudier que les premières ?... Reste que, malgré

l'élargissement que semble promettre cette phrase, l'éducation par excellence, celle qui sert d'étalon et de référence à toutes les autres, est bien, pour les responsables de l'ouvrage, l'éducation scolaire. L'histoire de l'éducation — la chose est répétée deux fois t. I, page 9 — c'est l'histoire de la pédagogie, telle qu'elle se pense et se pratique à l'intérieur des établissements d'enseignement.

De fait, la thématique de l'ouvrage s'organise autour de deux axes : l'histoire des institutions scolaires d'une part, celle des idées pédagogiques d'autre part. Dans les deuxième et troisième volumes de l'ouvrage** (nous reviendrons plus loin sur le quatrième qui présente

** Tome II : De 1515 à 1815. *Introduction* (J. Vial), pp. 5-13. *Première partie : Les grands complexes « éducatifs »*. L'éducation dans la Chine prémoderne (M. Cartier), pp. 17-29. L'éducation aux Indes (S. Mukerji), pp. 31-47. L'éducation japonaise du Moyen Age aux temps modernes (M. Shoji), pp. 49-57. L'Insulinde (D. Lombard et M. Bonneff), pp. 59-69. Enseignement et pédagogie dans le monde slave (D. Beauvois), pp. 71-88. Le monde scandinave (R. Boyer), pp. 89-94. L'éducation en Grande-Bretagne (V. Mallinson), pp. 95-108. L'éducation en Amérique du Nord d'expression anglaise (J. Calam), pp. 109-121. L'éducation en Espagne et en Amérique latine (A. Galino et J. Ruiz Berrio), pp. 123-145. L'Italie et le monde méditerranéen (F. Ravaglioli), pp. 147-164.

Deuxième partie : L'Europe occidentale après la Réforme. L'éducation à l'époque des grands humanistes (J.C. Margolin), pp. 167-191. La Réforme et l'éducation (M. Denis), pp. 193-212. L'éducation au temps de la Contre-Réforme (J.C. Margolin), pp. 213-232. L'éducation familiale (Ph. Ariès), pp. 233-245. Les universités à l'époque moderne (J. Verger), pp. 247-271. Le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles (J. de Viguerie), pp. 273-299. Les collèges en France (J. de Viguerie), pp. 301-315. L'éducation durant la période révolutionnaire, 1789-1815 (R. Dufraisse), pp. 317-336. L'apprentissage des rudiments en Europe occidentale (J. Vial), pp. 337-357. L'entre-deux-siècles (L. Trénard), pp. 359-393.

Tome III : De 1815 à 1945. *Introduction* (J. Vial), pp. 5-13. *Première partie : Grands complexes éducatifs hors d'Europe*. L'éducation dans la Chine moderne (P. Bady), pp. 17-32. L'éducation au Japon, 1867-1945 (M. Shoji), pp. 33-41. Éducation européenne et réactions nationales en Indonésie (M. Bonneff et D. Lombard), pp. 43-58. L'éducation en Amérique du Nord d'expression anglaise (J. Calam), pp. 59-71. Éducation et diversité culturelle en Afrique noire. Une étude régionaliste (A.A. Mazrui et T. Wagaw), pp. 73-95.

Deuxième partie : L'éducation en Europe. A quoi attribuer les changements ? (V. Isambert-Jamati), pp. 99-114. Écoles et enseignement dans le monde slave (D. Beauvois), pp. 115-133. L'éducation dans le monde scandinave (R. Boyer), pp. 135-142. L'éducation dans les pays de langue germanique (M. Cauvin), pp. 143-161. L'éducation en Grande-Bretagne et ses colonies (V. Mallinson), pp. 163-176. L'éducation dans la péninsule italienne (F. Ravaglioli), pp. 177-196. L'éducation en Espagne (J. Ruiz Berrio et A. Galino), pp. 197-215.

des traits nettement spécifiques), 27 chapitres sur 38, environ, traitent exclusivement l'un ou l'autre, parfois l'un et l'autre, de ces deux thèmes.

Ainsi, c'est exclusivement ou principalement sous l'angle des idées pédagogiques que sont abordées l'histoire du monde slave du XVI^e au XVIII^e siècle, de la Grande-Bretagne (id.), de l'Espagne et de l'Amérique latine (id.), du Japon (1815-1945), des pays de langue germanique (id.), de l'Europe à l'époque des grands humanistes et de la Réforme, un chapitre spécial étant en outre consacré au mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles. Il n'est, bien entendu, pas possible d'analyser ici en détail chacun de ces chapitres. Disons que cette histoire des idées pédagogiques est traitée d'une façon fort inégale. Dans le meilleur des cas, on a, chez D. Beauvois, une bonne tentative de mise en relation des idées pédagogiques avec le phénomène national et la diversité des cultures qui constituent le « monde slave ». Dans le pire des cas, on lit, chez V. Mallinson, une apologie béate des grands pédagogues, qui débute par cette phrase d'anthologie : « La Révolution pédagogique qui se produit en Grande-Bretagne, dès le début du XVI^e siècle, est due, en réalité [sic] à trois personnes... » (3). Deux chapitres, et deux seulement, contrairement au vœu formulé par J. Vial et G. Mialaret dans leur introduction, tentent de cerner quelle pouvait être la pratique pédagogique dans les classes. Dus à J. Vial lui-même, le premier traite de « l'apprentissage des rudiments en Europe occidentale » (t. II, pp. 337-357), le second des « techniques d'apprentissage rudimentaire au XIX^e siècle » (t. III, pp. 219-239). Encore faut-il noter qu'ils font essentiellement référence à des ouvrages théoriques, manuels ou traités, de sorte qu'à les lire, on peut difficilement faire le départ entre ce qu'était la pratique réelle des apprentissages et ce que théoriciens et réformateurs souhaitaient qu'elle fût.

La deuxième approche privilégiée de l'ouvrage est celle de l'histoire institutionnelle, décrivant la mise en place de quelques-uns des éléments de ce qui constitue, dans chaque pays, le système scolaire

Troisième partie : Problèmes et secteurs pédagogiques particuliers. Les techniques des apprentissages rudimentaires au XIX^e siècle (J. Vial), pp. 219-239. L'enseignement mutuel (P. Lesage), pp. 241-250. Les enseignements primaire et secondaire en France (M. Gontard), pp. 251-289. L'enseignement technique (A. Léon), pp. 291-306. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique (P. Gerbod), pp. 307-318. L'évolution de l'éducation féminine (H. Boiraud), pp. 319-332.

et universitaire. Quatorze chapitres relèvent de cette approche. C'est notamment le cas de ceux qui sont consacrés, dans le tome II, aux Indes, au Japon, au monde scandinave, à l'Amérique du Nord et à l'Europe de la période 1789-1815 et, dans le tome III, à la Chine, l'Indonésie, la Scandinavie, la Grande-Bretagne, l'Italie, l'Espagne et la France (les enseignements primaire et secondaire). La plupart de ces chapitres traitent essentiellement de la législation scolaire, en la situant, éventuellement, dans le « contexte » du pays (caractérisé par la politique générale du pouvoir d'État ou les idées pédagogiques dominantes). Bien évidemment, la faible place dont disposaient les auteurs – dix à quinze pages pour chacun – les empêchait d'offrir, sur ce contexte, autre chose qu'une esquisse, en guise d'arrière-fond. Plusieurs disent être gênés d'avoir dû traiter, en si peu de place, l'histoire de l'enseignement sur plusieurs siècles, dans un ou plusieurs pays. Daniel Beauvois s'excuse de n'offrir, sur le monde slave (qui d'ailleurs, dit-il, « n'existe pas »...) qu'un « canevas ». Concernant l'Espagne, A. Galino et J. Ruiz Berrio annoncent qu'ils ont « trop simplifié », M. Denis confie que son exposé sur la Réforme et l'éducation est « trop rapide, à son gré » etc.

Sur un plan factuel, certains chapitres ne sont sans doute pas inutiles lorsqu'ils traitent, par exemple, de pays sur lesquels la littérature de langue française est rare ou inexistante. C'est le principal mérite de cette *Histoire mondiale* que d'offrir, pour la première fois en français, des pages synthétiques sur l'éducation en Italie ou en Chine. Et cela, même si, faute de place, ces pages se réduisent parfois à une trame chronologique sommaire, ou à l'exposé d'un seul aspect de l'histoire de l'enseignement : ainsi, le chapitre sur l'éducation dans la Chine prémoderne ne traite – très bien, d'ailleurs – que du seul système des examens. On sera plus réservé, en revanche, sur l'utilité de la plupart des chapitres – d'ailleurs trop nombreux, pour une histoire mondiale – qui sont consacrés à l'enseignement en France, sujet sur lequel non seulement la littérature accessible foisonne, mais existent déjà des manuels récents, excellents à des titres divers, tels que ceux de R. Chartier – M.-M. Compère – D. Julia, J. de Viguier, Ch. Fourrier, A. Prost et quelques autres (4) qui, tous, constituent des synthèses au moins aussi commodes, et moins squelettiques que celles qu'offre cette *Histoire mondiale*.

Surtout, l'accent mis sur l'histoire des institutions et des idées pédagogiques étonne, si l'on sait quels ont été le développement et les orientations de la recherche historique, en France comme à l'étranger, depuis une quinzaine d'années. Pour rester dans le domaine

de l'histoire de l'enseignement, on constate, d'abord, que le *contenu* même de cet enseignement ne fait à peu près jamais l'objet d'une étude en soi, n'étant traité, d'une façon très extérieure, que sous l'angle de l'histoire institutionnelle globale. Et ceci, alors que les historiens, comme les spécialistes de plusieurs disciplines (philosophes, franciscains, enseignants d'éducation physique...) sont de plus en plus nombreux à scruter l'histoire du contenu des connaissances transmises par l'école. On constate, ensuite, que la *dimension sociale* de l'enseignement est à peu près absente de ces deux volumes. La principale exception est représentée par le chapitre que J. Verger a consacré aux Universités à l'époque moderne, et dans lequel le problème du recrutement et des fonctions sociales de l'université fait l'objet d'une vigoureuse synthèse. L'histoire sociale se trouve également abordée par J. de Viguier à propos des collèges français (t. II, pp. 306-308), et par P. Gerbod à propos de l'enseignement supérieur (t. III, pp. 315-317). C'est bien peu. Notons aussi que V. Isambert-Jamati n'a pas craint de traiter, en quinze pages, de l'évolution des demandes adressées à tous les niveaux de l'enseignement, de 1815 à 1945, et à l'échelle mondiale, ce qui peut être considéré, si l'on veut, comme une approche sociale du sujet. Mais au total, sur les 700 pages que comptent les tomes II et III, guère plus d'une cinquantaine prennent en compte la dimension sociale de l'enseignement. La demande qui émane des différentes catégories sociales et professionnelles ; la façon dont l'institution scolaire, à tous les niveaux, réagit à cette demande – filières créées, diplômes délivrés – et, en définitive, satisfait, leurre ou déçoit ces attentes ; la sociologie des effectifs scolarisés ; le recrutement et la condition matérielle des enseignants de tous les degrés ; les formes et les effets de la concurrence entre l'enseignement et d'autres voies de reproduction sociale – la famille, la fortune, le capital social – : autant de questions auxquelles les historiens ont commencé à apporter des réponses, mais sur lesquelles cette *Histoire mondiale* reste, hélas, à peu près muette.

Cette ignorance de l'histoire sociale confine au stupéfiant lorsqu'on constate que l'ouvrage ne consacre rigoureusement aucun développement à un sujet sur lequel les historiens ont pourtant beaucoup produit, depuis plusieurs années, en France, en Angleterre, en Suède et dans bien d'autres pays encore : celui de la fréquentation scolaire et de l'alphabétisation. Si une histoire mondiale avait un sens, c'eût été précisément de permettre de confronter, pays par pays, les données disponibles dans des domaines où elles étaient, avec précautions, certes, comparables : ce qui était manifestement le cas de

l'histoire socio-différentielle de l'alphabétisation (5). Mais d'une manière générale, l'ouvrage ne consacre aucune place aux acquis de l'histoire quantitative, même dans ses formes les plus modestes. Cinquante ans après que Lucien Febvre a demandé aux historiens « d'apprendre à compter », cette demande n'a été entendue ni par les responsables de l'ouvrage, ni par les collaborateurs qu'ils ont choisis. A l'exception, encore une fois, des articles de J. Verger, et dans une moindre mesure, de J. de Viguerie et de P. Gerbod, qui nous en offrent, à eux tous, une demi-douzaine, on ne trouve, dans les 700 pages des tomes II et III, ni un tableau, ni une carte, ni un graphique. Outre que cette lacune est, si l'on ose dire, furieusement anti-pédagogique, on appréciera le retard méthodologique qu'elle traduit si on la compare avec l'abondance des données chiffrées et cartographiées que contiennent, par exemple, les manuels de Prost et de Chartier, Compère, Julia, déjà cités qui datent respectivement de 1968 et 1976. Ici, on ne trouvera, pour aucun pays et pour aucune époque, ni une courbe d'effectifs scolarisés, ni une carte comparative de taux d'alphabétisation, ni une carte d'implantation d'établissements scolaires, ni un tableau sur l'origine sociale d'élèves ou d'enseignants, ni un diagramme représentant les horaires consacrés à chaque discipline dans les programmes d'enseignement...

Si l'histoire sociale de l'enseignement est quasiment laissée en dehors du champ de l'ouvrage, il en va malheureusement de même de toute l'éducation extra-scolaire, qui se trouve à peu près ignorée. Rien sur l'éducation familiale, malgré la présence, dans le tome II, d'un chapitre de Ph. Ariès qui porte précisément ce titre, mais où l'auteur, pour une raison inexplicable, ne consacre en réalité pas une ligne au sujet annoncé : son chapitre traite, dans sa totalité, de l'histoire des collèges (ce qui fait d'ailleurs double emploi avec un chapitre de J. de Viguerie consacré au même sujet...). Rien non plus sur l'éducation de la petite enfance. Rien sur l'acculturation et la socialisation des jeunes. Rien sur l'apprentissage et l'entrée dans le monde du travail. Rien, dans le tome III, sur les mouvements et associations de jeunesse, le scoutisme, le sport, l'éducation physique, la presse et la littérature enfantine... C'est ainsi que, dans le volume d'une histoire mondiale de l'éducation traitant de la période 1815-1945, sont absents jusqu'aux noms d'Itard, de Ling, de Pierre de Coubertin, de Jules Verne, de Baden-Powell...

Et notons qu'en revanche, dans ce même volume, J.-J. Rousseau (1712-1778) est cité dix fois, Pestalozzi (1746-1827) seize... Selon toute apparence, nous sommes en présence d'une conception de

l'histoire où, les principes une fois énoncés (par les « Grands pédagogues ») le mouvement social ultérieur, et les hommes qui l'incarnent, n'ont plus que la tâche, contingente et seconde, de les réaliser... L'idéalisme qui caractérise cette conception ne fait, en l'occurrence, que renforcer la tendance générale de l'ouvrage à occulter la puissance des intérêts sociaux qui s'investissent dans l'éducation, pour privilégier le rôle de ceux qui, dans le silence irénique de leur cabinet, énoncent les idées ou disent le droit.

UNE HISTOIRE MONDIALE ?

Si l'on considère l'ensemble des 38 chapitres qui composent les tomes II et III de l'ouvrage (nous reviendrons plus loin sur le tome IV), on s'aperçoit que le franco- et l'eurocentrisme sont prédominants : en gros, l'équivalent de dix chapitres est consacré à la France, sept à l'Europe prise globalement, onze à différents pays ou groupe de pays européens (Espagne, Italie, Allemagne, Grande-Bretagne, Pays slaves, Scandinavie). Les chapitres traitant de pays non européens ne constituent donc qu'environ un quart de l'ouvrage : les États-Unis, la Chine, l'Insulinde et le Japon se voient consacrer chacun deux chapitres, l'Inde et l'Afrique, un.

Quoique fort biaisée, la dimension mondiale de l'ouvrage est donc réelle, et nous avons déjà dit l'intérêt qu'offrait la publication de pages, inédites en français, consacrées à l'éducation dans des pays qui ne sont pas particulièrement familiers aux historiens de notre pays. Tout au plus formulera-t-on quelques remarques et quelques regrets. Concernant des lacunes, d'abord. Ainsi on ne trouve rien, ou presque rien sur le monde arabe, l'Amérique du Sud et les pays de colonisation européenne et notamment française, pour citer des ensembles vastes, où l'histoire de l'éducation soulève des problèmes passionnants et spécifiques. Mais on se demande également pour quelles raisons a été exclu l'enseignement en Hollande, en Belgique, en Suisse romande (mais la Suisse alémanique est traitée...), en Grèce et au Portugal (avec ses prolongements coloniaux, et notamment brésilien), qui sont à peu près les seuls pays européens à avoir été oubliés, sans qu'on nous donne de raison à cette lacune. On remarque aussi des incohérences. Ainsi, l'histoire de l'Allemagne, contrairement à celle de plusieurs autres pays européens, n'est traitée que depuis le XIX^e siècle, alors que celle de l'Inde, au contraire, s'arrête à cette date. Quelques bizarreries, enfin : un chapitre du tome II s'intitule « L'Italie et le monde

méditerranéen » alors qu'il ne traite (heureusement, d'ailleurs !) que de la seule Italie. Un autre annonce une étude de « l'Espagne et l'Amérique latine » alors que cette dernière n'est en fait survolée qu'en deux pages.

Mais, par delà ces comptages, reste un problème de fond : quelle peut être, au juste, l'ambition d'une histoire de l'éducation qui s'annonce *mondiale* ? Encore que le problème ne soit pas spécifiquement soulevé par les responsables de l'ouvrage, on constate que, pratiquement, celui-ci lui apporte, simultanément, deux réponses.

La première consiste à juxtaposer des études monographiques respectant le cadre des États, et traitant globalement, dans la longue durée, de l'histoire de l'éducation (en réalité, nous l'avons vu : de l'enseignement) dans un certain nombre de pays. L'objectif doit être théoriquement, dans ce cas, de permettre la comparaison, terme à terme, entre l'évolution de l'enseignement dans chacun des pays considérés. De fait, c'est dans un cadre national que se coulent la majorité des chapitres de l'ouvrage. Et, sans doute, la juxtaposition de monographies offre-t-elle des avantages évidents de commodité et de simplicité. Toutefois, le lecteur ne peut guère espérer trouver, dans le parallélisme des cheminements nationaux, des éléments susceptibles de réellement nourrir une réflexion comparatiste, même sommaire. En effet, le traitement des articles est si disparate que, d'un pays à l'autre, ce n'est généralement pas le même type d'informations qui est apporté par les auteurs ; et, *a fortiori*, ces informations ne se situent-elles pas dans une problématique commune. Ainsi, dans le tome II, le chapitre que M. Cartier consacre à la Chine pré-moderne ne traite que du système des examens ; sur l'Inde, S. Mukerji se borne à présenter les « activités culturelles » des puissances colonisatrices, principalement de l'Angleterre ; sur l'Insulinde, D. Lombard et M. Bonneff brossent, à gros traits, quelques aspects de la culture littéraire dominante au XVI^e siècle ; enfin, le chapitre sur le Japon, dû à M. Shoji, offre l'esquisse d'un tableau synchronique de l'éducation reçue par les différents groupes sociaux : quatre points de vue dont le disparate interdit au lecteur toute velléité de pratiquer un questionnement commun de l'histoire des pays concernés.

Ainsi encore, dans le même tome II, le chapitre de D. Beauvois sur le monde slave souligne — au point d'en faire l'objet essentiel de sa problématique — la diversité et l'inégalité de développement de la réflexion pédagogique dans chacun des pays slaves considérés, tandis qu'au contraire R. Boyer, considérant comme première l'unité du « tempérament scandinave, naturellement pragmatique et réaliste »,

traite d'un même mouvement Danemark, Suède et Norvège, sans même tenir compte, d'ailleurs, de l'existence d'une culture proprement finnoise.

Il est vrai que simultanément, plusieurs chapitres de l'ouvrage, plus synthétiques, transcendent le cadre des États. Dans le tome II, c'est le cas, si l'on se fie à leur titre, de 9 chapitres sur 20 ; dans le tome III, de 6 sur 18, ce qui constituerait une fraction appréciable de l'ensemble. Mais la réalité est sensiblement différente et, il faut le dire, beaucoup plus confuse. Le titre de certains chapitres, d'abord, est fallacieux. Nous avons déjà évoqué ce curieux chapitre de Ph. Ariès, intitulé « L'éducation familiale » en Europe mais qui traite, en réalité, de l'histoire des collèges *français*. Celui que P. Lesage prétend consacrer à « L'enseignement mutuel », n'aborde lui aussi que le cas français, nous privant d'une synthèse plus large qui, plus originale, eût été mieux venue. Enfin, les chapitres de J. de Viguier sur le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles, et de J. Vial sur les techniques d'apprentissage rudimentaires au XIXe siècle reposent, eux aussi, sur des exemples très majoritairement, quoique non exclusivement, français. Ne restent donc qu'une dizaine de chapitres pour échapper réellement à des cadres nationaux. La moitié d'entre eux sont — assez judicieusement — consacrés à deux périodes où l'éducation, tant au plan des idées qu'à celui des institutions, subit les contrecoups d'événements d'envergure européenne : le XVIe siècle, qui vit une « révolution culturelle » suscitée par l'Humanisme (J.-C. Margolin), la Réforme (M. Denis) et la Contre Réforme (J.-C. Margolin) ; la période révolutionnaire et impériale, où la France influença, de façon plus ou moins profonde, les institutions éducatives de nombreux pays : épisode sur lequel L. Trénard (plus que R. Dufraisse, dont l'article, moins bien informé, fait partiellement double emploi avec le sien) nous offre une synthèse utile et neuve.

En définitive, seule une poignée de chapitres possèdent une structure proprement thématique. Deux d'entre eux traitent, dans un cadre européen, des universités (J. Verger) et de l'apprentissage des rudiments (J. Vial) à l'époque moderne ; quatre traitent, au plan mondial, et pour l'époque contemporaine, de l'enseignement technique (A. Léon), de l'enseignement supérieur et de la recherche (P. Gerbod), de l'éducation féminine (H. Boiraud) et des demandes sociales d'éducation (V. Isambert-Jamati). Mais, au vu du libellé de ces six chapitres, une question s'impose : pourquoi eux ? Quelle est la logique qui fait qu'il a été choisi de traiter, au plan mondial, des enseignements supérieur et technique et non pas primaire et secondaire ?

De l'enseignement féminin et des demandes d'éducation, et non de la formation des maîtres, du contenu des programmes, du système des examens, de la condition enseignante, ou de n'importe quel autre sujet où des synthèses — pas moins hasardeuses, certes, mais pas davantage, non plus — eussent été tout aussi concevables ? A la vérité, le disparate et l'arbitraire, déjà manifestes dans le traitement des chapitres « nationaux », se retrouvent, encore aggravés par l'inextricable confusion des plans — français, européen, mondial —, dans le choix des sujets retenus pour les chapitres thématiques. De ce double fait, les perspectives comparatistes qu'aurait pu ouvrir cette histoire mondiale se trouvent complètement obscurcies.

UNE HISTOIRE ?

On sait la réticence qu'ont les historiens à traiter de l'histoire récente de l'éducation, la Seconde Guerre mondiale constituant un terminus au-delà duquel, pour des raisons qui ne sont pas toutes bonnes, peu osent s'aventurer. Dans ces conditions, qu'un volume entier*** — et le plus gros : 558 pages — soit consacré à la période

*** Tome IV : De 1945 à nos jours. (NB : le titre des chapitres sera cité, éventuellement, sous une forme simplifiée et sans indication de pages.) *Introduction* (G. Mialaret). *Première partie : l'éducation dans le monde contemporain*. L'Europe occidentale (R. Cowen), Union soviétique et quelques pays socialistes (E. Foldes et J. Szarka), Amérique latine (A. Diego Marquez et E. Sobrino), Amérique du Nord (R. Hivon et Y. Martin), Pays arabes (Ch. Fitouri), Pays décolonisés (R. Lallez), Chine (P. Tissier). *Deuxième partie : méthodes et techniques*. L'éducation nouvelle en France (F. Best), Les pédagogies institutionnelles (J. Ardoino), L'audio-visuel (R. Lefranc), L'enseignement assisté (M.-O. Houziaux), Les équipements scolaires (J. Treffel), Le manuel scolaire (J. Priouret), Le matériel pédagogique (A. Michelet), Les bibliothèques (G. Le Cacheux). *Troisième partie : l'évolution des programmes et les modifications dans l'enseignement de certaines disciplines*. Les langues vivantes, étrangères et maternelles (L. Legrand), La mathématique (G. Papy), L'éducation scientifique (A. Giordan), Les sciences sociales, l'économie (A. Kokosowski), L'histoire en France (J. Poinssac-Niel), L'éducation musicale (J.-P. Mialaret), Le dessin (G. Mialaret), L'éducation physique (J. Thibault). *Quatrième partie : problèmes éducatifs contemporains*. Le plan Langevin-Wallon (G. Mialaret), La réforme suédoise (A. Segol), La « démocratisation » de l'éducation (Ch. Hummel), L'enseignement féminin (H. Boiraud), Les universités du 3e âge (R. Bernier), La formation des enseignants (M. Postic), La pédagogie familiale (A. Isambert), L'éducation permanente (J. Guglielmi), L'éducation préscolaire

postérieure à 1945 réjouit et inquiète à la fois : faute de travaux d'approche, la synthèse risque d'être prématurée, mais en même temps, en posant des jalons, elle peut concourir au défrichage d'une période qui, mine de rien, finit par couvrir quatre décennies...

En réalité, une fois encore, l'ambition avouée par les responsables de l'ouvrage se situe largement en deçà des espérances — même inquiètes — que pouvait susciter leur entreprise. Dans la préface de ce volume, G. Mialaret écrit en effet « qu'on peut se demander, avec quelque raison, si ce dernier tome est réellement un tome d'histoire de l'éducation ». Question à laquelle il répond d'ailleurs lui-même, et par la négative, en définissant l'objectif du volume : « Il s'agit d'un effort d'appréhension de la réalité éducative *actuelle* sous tous ses aspects, depuis l'ensemble des conceptions propres aux différents continents ou groupes de pays jusqu'aux conditions concrètes de la vie de l'écolier, du travail de l'enseignant, des programmes et des méthodes ». Passons sur le fait qu'une fois encore, « tous les aspects » de la réalité éducative se trouvent réduits, comme le prouve la fin de la phrase, à la seule pédagogie scolaire. Passons également sur la pertinence des notions de « continents » et de « groupes de pays » en matière de conceptions pédagogiques. Reste que l'objet du livre, c'est l'état du monde scolaire dans les années 1970, sans qu'apparaisse évident le souci d'expliquer l'évolution qui y a conduit : ce en quoi consiste pourtant, selon la définition la plus simple que l'on puisse en donner, la démarche historique.

La première partie (« L'Éducation dans le monde contemporain », pp. 5-112) traite de l'histoire de l'enseignement dans un certain nombre de pays ou groupes de pays : Europe occidentale, Union soviétique, RDA, Pologne et Hongrie, Amérique latine, USA et Canada, Pays arabes, Chine et Pays décolonisés. La dimension diachronique est présente, mais la réflexion porte surtout sur les problèmes actuels, voire sur les perspectives d'avenir de l'enseignement. On trouve dans

(M. Gontard), Les écoles élémentaires (J. Vial), L'enseignement secondaire (L. François), L'enseignement technique (A. Léon), L'enseignement agricole (M.-L. Chaix), L'enseignement supérieur (P. Gerbod), L'éducation spéciale (A. Labregère), La délinquance des jeunes (H. Michard). *Cinquième partie : vue générale sur l'évolution de la recherche pédagogique et des sciences de l'éducation.* La pédagogie expérimentale (G. de Landsheere), L'innovation pédagogique (J. Hassenforder), Les sciences de l'éducation (G. Avanzini). *Sixième partie : L'apport des organisations internationales à l'éducation contemporaine* (A. M'Bow).

beaucoup de ces chapitres, — comme dans nombre de ceux qui constituent les parties suivantes — le mondialisme généreux et prudent qui caractérise l'UNESCO, cité plus d'une centaine de fois dans l'ouvrage, au point que le lecteur a souvent l'impression que cet organisme est, depuis la guerre, le véritable moteur de l'histoire de l'éducation mondiale, qu'il fait progresser au rythme de ses congrès et de ses résolutions. Une exception à noter : le chapitre consacré à l'URSS, où les auteurs ont, pour leur part, résolument situé le moteur de l'histoire dans l'action de ces héros nationaux qui, d'un seul mouvement, énoncent les idées et disent le droit pédagogique. On se rappelle (cf. *supra*) que, pour V. Mallinson, la révolution pédagogique anglaise avait été le fait de *trois* personnes. Ici, c'est *un* héros qui, de 1917 à 1980, a supporté à lui seul le poids de la révolution scolaire : V.-I. Lénine, cité pas moins de treize fois en dix pages, ce qui est particulièrement méritoire si l'on songe qu'il est mort en 1924, et même un peu avant. Suivent, loin derrière, Lounatcharski (cité trois fois), N. Kroupskaïa, épouse Lénine (deux fois) et Makarenko (deux fois). Notons que J. Staline n'est pas nommé, mais peut-être est-ce lui qui est visé dans le passage suivant : « La résolution du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique, prise en 1936, avait également pour but de mettre fin aux déviations théoriques, mais, en cherchant à éliminer les effets nuisibles de la pédologie et en voulant abolir totalement la pédagogie « ayant pour centre l'enfant », aboutit à la négligence de la psychologie. L'effet nuisible de cette conception unilatérale se fit sentir jusqu'aux années 60 et fut à l'origine de nombreuses déformations et recherches erronées dans la didactique et dans la théorie de l'éducation socialiste » (t. IV, p. 26). Ce qui doit vouloir dire que J. Staline n'était pas foncièrement un bon pédagogue, et méritait donc l'oubli dans lequel l'histoire l'a rejeté.

La deuxième partie (« Méthodes et techniques », pp. 115-216) traite de deux courants pédagogiques (L'éducation nouvelle en France et Les pédagogies institutionnelles) et de supports techniques, anciens ou récents, de la pédagogie scolaire : audiovisuel, manuels, équipements scolaires, matériel pédagogique, bibliothèques etc. La dimension historique est peu présente dans ces études dont, par ailleurs, le champ est parfaitement insaisissable : la plupart abordent exclusivement le cas français, d'autres ajoutent, dans des proportions variables et toujours imprévisibles, quelques références à des pays étrangers, pratiquement aucun ne se risque à faire de synthèse au plan mondial : chose que l'on comprend d'ailleurs fort bien, mais il eût été plus honnête de signaler ce francocentrisme au lecteur, qui ne le découvre,

chapitre par chapitre, qu'une fois sa lecture achevée.

La troisième partie (« L'évolution des programmes et les modifications dans l'enseignement de certaines disciplines », pp. 219-299) prétend traiter, à l'échelle mondiale, de l'évolution d'une dizaine de disciplines scolaires : langues vivantes, étrangères et maternelles, mathématique, musique etc. La tâche proposée par G. Mialaret à ses collaborateurs étant ici manifestement absurde, on ne saurait s'étonner que la plupart d'entre eux aient écrit, sans beaucoup d'enthousiasme, à peu près n'importe quoi. Le chapitre sur les mathématiques contient un « survol » de son enseignement, de Thalès à nos jours ; celui sur l'histoire, la leçon d'expériences effectuées au C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi (gageons que plus d'un lecteur américain ou japonais, s'il y en a, sera surpris d'apprendre que ce chef-lieu de canton des Yvelines est la capitale mondiale de l'enseignement de l'histoire !) ; ceux sur le dessin et la musique, quelques considérations très générales sur la pédagogie de leur enseignement, etc.

La quatrième partie (pp. 300-480) est un fourre-tout où se trouvent, brièvement traités, deux petits bouts d'histoire (La Réforme suédoise et Le Plan Langevin-Wallon ; mais ce dernier sujet a si peu inspiré l'auteur du chapitre qu'il s'est en réalité borné à citer de larges extraits du Plan) et des considérations, essentiellement synchroniques, sur différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire...), quelques domaines scolaires périphériques (universités du troisième âge, éducation permanente, éducation des enfants inadaptés...) et deux problèmes généraux : « La Démocratisation de l'éducation » (expression dépourvue de sens : c'est l'enseignement, non l'éducation, qui peut faire l'objet d'une démocratisation) et « L'enseignement féminin ».

La cinquième partie, qui nous semble la mieux venue, contient trois chapitres faisant le point sur ce que sont la recherche expérimentale, l'innovation pédagogique et les sciences de l'éducation, tandis que la sixième partie se résume à une présentation de l'Unesco par l'actuel président de cette organisation. Au total, ce quatrième volume juxtapose une série de flashes (chacun des 43 chapitres qui le composent compte en moyenne – au grand désespoir des auteurs, qui s'en plaignent sur tous les tons ! – moins d'une douzaine de pages) qui se situent dans une perspective où le souci de compréhension – voire même de simple éclairage – historique est très largement second, quand il existe. G. Mialaret l'avait bien vu : il ne s'agit pas ici d'un volume d'histoire de l'éducation. Mais, dans ces conditions, on ne peut s'empêcher de s'interroger : s'il ne s'agit pas ici d'histoire, de quelle(s)

discipline(s) constituée(s) ce volume, qui se veut bien « scientifique » (t. IV, p. 6), se réclame-t-il au juste ? Ce n'est certainement pas de la sociologie, comme on pourrait normalement s'y attendre, eu égard au champ qui est celui de cette discipline et, plus encore, à tout ce que les sociologues de diverses tendances ont effectivement apporté depuis quinze ans à la compréhension des fonctions sociales de l'éducation et de l'enseignement. En fait, dans ce volume (comme dans le précédent), on ne trouve nulle trace — ou des traces négligeables — du résultat des travaux de L. Boltanski, R. Boudon, P. Bourdieu (et les auteurs des *Actes de la recherche en sciences sociales*), M. Cherkaoui, V. Karady, T. Shinn, G. Vigarello ou G. Weisz, pour ne citer que quelques noms qui viennent immédiatement à l'esprit. Et l'ouvrage ne ressortit pas davantage à la philosophie, ni à la psychologie, ni à l'économie, ni à l'ethnologie : on est à mille lieues de tout cela. En fait, G. Mialaret propose lui-même une explication (t. IV, p. 5) : faute d'être de l'histoire, ce volume est un « document » qui pourra, peut-être, servir aux futurs historiens de l'époque actuelle. Enregistrons donc comme une nouveauté épistémologique le concept de *document* appliqué à un ouvrage *scientifique* élaboré de deuxième ou de troisième main, sans référence à la problématique ni à la méthodologie d'aucune discipline connue, mais dont on espère qu'il pourra, un jour, servir à l'une ou l'autre d'entre elles...

ÉLÉMENTS DE DÉFECTOLOGIE

Avant de conclure, il nous faut évoquer quelques problèmes qui, s'agissant d'un livre qui se présente comme un instrument de travail et un ouvrage de référence, revêtent une importance particulière.

Le premier concerne la qualité de la traduction des textes dus à des auteurs étrangers. Cette qualité est si médiocre que plusieurs chapitres se trouvent, de ce fait, difficilement compréhensibles. Ainsi, celui sur l'Inde, où on peut lire des phrases du genre : « Les institutions étaient animées par le professeur individuel avec le concours gracieux du peuple et de l'État... » (t. I, p. 115) ; celui sur le Japon, où on trouve : « Les gens d'époque [...] croyaient ne pouvoir vivre heureux que si le Bouddha les acceptait et leur octroyait de la faveur. Voilà une conception féminine » (t. I, p. 129) ; ou celui sur la Hongrie : « Un rôle important revient aux recherches pédagogiques, qui rattachent la sauvegarde des valeurs du passé à la sensibilité qui se manifeste à l'égard des résultats pédagogiques progressistes de notre époque »

(t. IV, p. 34). Mais la palme revient sans conteste aux deux chapitres sur l'Amérique du Nord d'expression anglaise (t. II, pp. 109-121 ; t. III, pp. 59-71), de bout en bout rédigés dans cette langue ineffable qui a fait la réputation des modes d'emploi des chaînes HI-FI japonaises. Deux exemples simplement, pour introduire une note gaie dans ce compte rendu : « En Upper Canada l'antipathie qui marque les discussions sur la politique et l'éducation se prolonge. A titre d'exemple, Surveyor General David W. Smith, en 1792, trouvait la House of Assembly vulnérable aux « tendances nivelantes » importées des États voisins. Les instituteurs américains indépendants sont jugés dangereux par le gouvernement de style anglais, leurs « livres républicains susceptibles de produire des suffrages malavisés », etc. (t. II, p. 117). Et encore (t. III, p. 66) : « Ce qui ressort de ces explications est que l'instruction publique américaine possède un sens qui témoigne du pouvoir exercé par la salle de classe pour accommoder le développement intellectuel et personnel de l'étudiant, très distinct de l'interprétation de classes contrôlées par des impératifs idéologiques. Ce changement en fin de siècle, allant de la rhétorique de réforme pour une société intégrale à la version, au XXe siècle, d'une enfance améliorée, paraît aussi au Canada et pousse les historiens de l'éducation à réfléchir sur ce que cela signifie ». En effet.

La deuxième faiblesse de l'ouvrage réside dans le nombre inconcevable de coquilles, erreurs et à-peu-près qu'il contient. Le livre s'est d'ailleurs placé lui-même, en quelque sorte, sous le signe de la bévue, puisqu'il s'ouvre, page 4 du tome I, sur une dédicace adressée à Marie-Irénée Marrou, prénom encore répété sous cette forme page 5 et page 354... Tout au long de l'ouvrage, les dysorthographies de noms propres foisonnent : Aveeroes (Averroes), E.J. Hobsbawn (trois fois, au lieu de Hobsbawm), Humbold ou Humbolt (Humboldt), Leroy-Garboua (Lévy-Garboua), Lé Thánk Khôi (Lé Thành Kôi) etc. ; dans le tome III, le malheureux Charles Defodon se voit appelé *C. Delofon*, p. 231, *Ch. Delofon*, p. 233 et *G. Delofon*, p. 337 ! Erreurs aussi dans les références d'ouvrages. Outre que beaucoup d'auteurs ignorent quelles sont les informations minimales qu'il convient de donner pour que la référence d'un livre soit utile et utilisable (la date et le lieu d'édition sont fréquemment omis), les à-peu-près abondent. *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson est cité, dans sa première édition, de sept façons différentes : t. III, p. 222 : *Dictionnaire* ; p. 225 : *Dictionnaire Buisson* ; p. 239 : *Dictionnaire de pédagogie et d'enseignement primaire* ; p. 261 : *Dictionnaire de pédagogie* ; t. IV, p. 281 : *Dictionnaire pédagogique* ; p. 284 :

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire ; p. 518 : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Mais la palme revient aux trois articles de J. Vial consacrés à l'apprentissage des rudiments. Les six premières pages de l'un d'entre eux (t. III, pp. 219-224) ne contiennent pas moins de trente-cinq erreurs : la *Statilégie* de Laffore est orthographiée quatre fois *Stalilégie*, le *Manuel de Citolégie* de H.-A. Dupont est orthographié deux fois *Manuel de Citologie*, *L'Enseignement universel* de J. Jacotot devient *L'Enseignement mutuel* de H. Jacotot, les prénoms des auteurs d'ouvrages sont mis (ou omis) avec la plus grande fantaisie, etc. Mais des erreurs plus graves encore se trouvent dans les index.

L'imperfection de ces derniers constitue, en effet, un troisième sujet d'étonnement. Leur conception, d'abord, est déficiente. Les trois premiers volumes contiennent un index des noms propres (lieux et personnes), mais sont dépourvus d'index thématique. Compte tenu de ce que nous avons dit de l'extrême hétérogénéité dans le contenu des chapitres consacrés à l'histoire des différents pays, cette lacune interdit définitivement toute possibilité d'effectuer des « coupes » thématiques dans l'ouvrage, sur quelque sujet que ce soit. Le quatrième volume est apparemment mieux loti, puisqu'il contient trois index : thématique, pp. 537-540 ; topographique, p. 541 ; des noms de personnes, pp. 542-550. Hélas, voici un exemple des mots que l'on trouve dans l'index thématique : Batllisme ; Défectologie ; Désenclavée ou décloisonnée (formule) ; Droit à la déviance ; Eveil du nationalisme ; Féminisation [de quoi ?] ; Formule désenclavée ou décloisonnée ; Invasion de la technologie ; Kuttabs ; Médiathécaire ; Médiathèque ; Multiversité ; Nationalisme populaire ; Oligarchicolibéral [sans substantif] ; Prééminence de la rééducation sur la répression ; Programme (caractère démentiel) ; Quartier d'histoire et géographie ; Réforme Haby ; Software ; Théorie-pratique (liaison)... Hélas encore, dans cet inventaire à la Prévert, revu par Borges et Pierre Dac, manquent des notions telles que Échec scolaire, Examens, Gymnastique, Instituteur, Mathématique, Professeur, Programme (non démentiel...), Syndicalisme enseignant, Université, pour ne citer que quelques termes situés à l'intérieur même du champ scolaire... Mal conçus, ces index contiennent en outre un si grand nombre d'erreurs qu'ils sont à peu près inutilisables. Ainsi, dans l'index du tome II, environ *deux références sur trois* (soit au total 1 500 à 2 000...) sont inexactes, renvoyant à des pages qui ne sont pas les bonnes. Dans le tome IV, l'index topographique ne renvoie qu'à 31 des 535 pages de texte que compte le volume : l'indexation des 504 autres pages a

purement et simplement été oubliée. Quant aux index thématique et onomastique, il doit leur manquer au moins la moitié des renvois qu'ils devraient normalement comporter. On ne compte, par exemple, qu'une seule référence aux mots « Enseignement technique » ou « Manuels scolaires », et même les 17 références que l'on trouve au nom de Gaston Mialaret en oublie au moins une dizaine...

Reste un dernier problème, celui des bibliographies. Le minimum que l'on est en droit d'attendre d'une entreprise comme cette *Histoire mondiale*, c'est qu'elle donne au lecteur une orientation bibliographique raisonnée et à jour, qui lui permette de prolonger sa lecture. Or, seul le quatrième tome fait suivre chaque chapitre, presque systématiquement, d'une petite bibliographie. Dans les tomes I à III, en revanche, plus du quart des chapitres sont totalement dépourvus, aussi bien de bibliographies que de toute référence infrapaginale. Un autre quart cite moins de cinq titres. Ce sont donc, au total, la moitié des chapitres qui ne répondent pas aux normes en usage dans les livres scientifiques. Dans ceux qui en comportent, la bibliographie est parfois parfaitement à jour, comme c'est le cas, dans les tomes II et III, des chapitres de D. Beauvois, P. Bady, P. Gerbod, L. Trénard, J. Verger et quelques autres. Quelques uns présentent des lacunes qui, pour être manifestement délibérées, n'en sont pas moins déplorables. Ainsi, lorsque dans son chapitre sur l'enseignement mutuel [en France], P. Lesage refuse de citer la thèse d'État de R. Tronchot, intitulée... *L'Enseignement mutuel en France* (6) ; lorsque J. de Viguerie, traitant des collèges français, fait le black-out sur *École et société* (7) de W. Frijhoff et D. Julia, qui contient une analyse modèle de la population de quatre collèges ; ou lorsque le même J. de Viguerie, dans son chapitre sur le mouvement des idées pédagogiques [en France] aux XVII^e et XVIII^e siècles, tait l'existence du livre classique de G. Snyders : *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (8)...

Mais il y a plus grave et, ici, le problème bibliographique, qui aurait pu n'être que périphérique, rejoint un problème de fond, peut-être le problème de fond que pose cette *Histoire mondiale de l'éducation* : celui de la qualité et de la fraîcheur de l'information sur laquelle repose l'ouvrage. Dans plusieurs cas, que nous avons déjà eu l'occasion de signaler, cette information est irréprochable. Mais les auteurs de nombreux chapitres ignorent, tout simplement, quel est l'état des connaissances et les tendances actuelles dans le domaine qu'ils ont accepté de traiter. Le cas sans doute le plus exemplaire est celui des deux chapitres sur l'histoire de l'éducation en Grande-Bretagne, qui

s'appuient, en tout et pour tout, sur *trois* ouvrages, datant respectivement de 1948, 1951 et 1961. Disons-le nettement : ces chapitres font injure à l'école historique anglaise dont les travaux publiés depuis vingt ans rendent totalement caducs les propos que nous inflige le professeur Mallinson. Il suffit de feuilleter les revues *History of Education* ou *Past and Present* pour s'en convaincre. Même remarque pour les chapitres consacrés au monde scandinave, aux pays de langue germanique, et à plusieurs autres, dont l'information a, elle aussi, plusieurs années de retard. Mais plus profondément, ce dont souffre l'ouvrage, c'est d'ignorer les tendances qui ont renouvelé, ou sont en train de renouveler l'histoire de l'éducation : l'histoire sociale, l'histoire culturelle, l'ethnologie historique de la jeunesse et de la famille sont, nous l'avons montré, très largement ignorées ici. Il ne s'agit évidemment pas de nier l'importance, ni d'exclure du champ de l'histoire de l'éducation, l'histoire des idées pédagogiques et des institutions scolaires, qui y ont parfaitement leur place. Il se trouve, simplement, que ce n'est pas dans ces domaines que les connaissances ont le plus progressé ces dernières années. Faute d'en avoir tenu compte, trop de chapitres, et donc l'ouvrage pris globalement, sont vieillots et obsolètes.

On dira que, somme toute, ceci ne met en cause que la crédibilité scientifique des responsables de l'ouvrage, et chacun pour ce qui le concerne, de leurs collaborateurs. Nous ne le croyons pas. Nous pensons, au contraire, qu'en raison de tous les signes extérieurs de prétention éditoriale et scientifique que possède l'ouvrage, et qui ne peuvent qu'en imposer — ils en imposent, déjà — au large public des non-spécialistes, c'est l'histoire de l'éducation tout entière, telle qu'elle se pratique aujourd'hui en France et à l'étranger, qui se trouve défigurée au travers de l'image ringarde qui en est ici donnée. Cette *Histoire mondiale* est plus qu'un mauvais livre : c'est une mauvaise action.

Pierre CASPARD

Notes

- (1) Les deux premiers ouvrages cités ont paru au Seuil, le dernier chez A. Colin.
- (2) Sur le rôle du recteur Maurice Bayen, Haut fonctionnaire chargé de l'histoire de l'éducation, voir G. Caplat : « Le Service d'histoire de l'éducation.

Historique et missions », *Histoire de l'éducation*, n° 1, déc. 1978, pp. 3-11.

- (3) Il s'agit de Th. More, J. Colet et Érasme. Notons également cette intéressante réflexion : « Cette nouvelle expansion commerciale de 1540 à 1620 *servit* également à souligner les lacunes dans le programme d'études d'Érasme » (t. II, p. 98), qui prouve que les rapports entre l'éducation et l'économie sont quand même pris en compte, même s'ils ne sont pas ce que l'on croit généralement.
- (4) R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia : *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris, Sedes, 1976, 304 p. J. de Viguierie : *L'Institution des enfants. L'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle*. Paris, Calmann-Lévy, 1978, 331 p. Ch. Fourier : *L'Enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires*. Paris, IPN, 1965, 273 p. A. Prost : *L'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris, A. Colin, 1968, 524 p.
- (5) Citons, parmi d'autres, les travaux de R.S. Shofield : « The Measurement of literacy in Pre-industrial England » in : J. Goody (Ed.) : *Literacy in traditional societies*. Cambridge, 1968, pp. 311-325 ; L. Stone ; « Literacy and education in England, 1640-1900 », *Past and Present*, févr. 1969, pp. 69-139 ; C.M. Cipolla : *Literacy and Development in the West*, Penguin Book, 1969, 144 p. E. Johansson : *The History of literacy in Sweden, in comparison with some other countries*. Education Reports Umea, n° 12, 1977 ; D. Cressy : *Literacy and the social order ; reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge, 1980, 246 p.
- (6) R.R. Tronchot : *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*. Thèse d'État multigraphiée, s.d. [1974], 3 vol. de 530, 646 et 672 p.
- (7) W. Frijhoff, D. Julia : *École et société dans la France d'Ancien Régime. Quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*. Paris, A. Colin, 1975, 120 p.
- (8) G. Snyders : *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris, PUF, 1965, 460 p.